

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**A Influência do Clima de Grupo nas Dinâmicas Colaborativas e
Supervisivas de um Grupo Disciplinar**

Ana Paula Lucas Calisto

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de Especialidade de Supervisão e Orientação da Prática Profissional

Dissertação Orientada pelo Prof. Doutor

Luis Alexandre da Fonseca Tinoca

2020

Aos meus colegas do grupo de Física e Química, sem os quais a realização deste trabalho não teria sido possível

RESUMO

Os conceitos de cultura de escola e de clima de escola são conceitos que Barros (2010) considera como complementares nos estudos sobre a identidade das organizações escolares: a cultura é diretamente influenciada pelas ideologias, valores e crenças partilhados pelos atores educativos, enquanto o clima está relacionado com a resposta afetiva e emocional dos sujeitos face às perceções e interações que desenvolvem na escola.

O principal objetivo desta investigação consiste em identificar quais os fatores, quer de natureza organizacional quer ao nível das dinâmicas de trabalho docente, que têm conduzido à emergência natural de estratégias de supervisão colaborativa num grupo disciplinar de Físico-Química. O relatório de avaliação externa (IGEC, 2014) do Agrupamento em que o grupo se insere, destaca-o pela positiva e considera-o uma exceção, no panorama geral do Agrupamento, relativamente “às oportunidades de aprofundamento do saber profissional conjunto, (...) a reflexão e o debate interpares sobre a natureza e o fundamento da ação docente realizada e observada.” (p.8). Nesta aceção, Lima (2000) defende que se um grupo de professores, numa determinada escola, demonstra “um padrão consistente de envolvimento colegial que se estende a diferentes tipos de interação” e revela um padrão de conexões forte, relativamente à média da escola, pode-se considerar que esse grupo de professores possui uma *subcultura profissional distinta* (p.76).

Neste contexto, considerou-se adequado optar por uma metodologia de investigação qualitativa, assente num paradigma fenomenológico-interpretativo baseado num estudo de caso. De acordo com Yin (2005), pode ser possível, a partir de um estudo de caso, formular hipóteses que possam ser testadas noutros contextos (replicação) e, se elas forem reiteradamente confirmadas, poder-se-á passar à sua generalização para contextos

semelhantes, permitindo que os resultados obtidos possam ser transpostos para outras situações com outros participantes.

As principais conclusões deste estudo permitem realçar a importância que o contexto organizacional assume na prática profissional dos docentes. O grupo disciplinar, constituindo-se como comunidade de prática ou comunidade de aprendizagem, na perspetiva defendida por Tinoca et al (2015), quando associado “(...) a uma nova perspetiva de supervisão colaborativa, poderá ser uma estratégia sustentadora do desenvolvimento profissional docente (...)” (p.127).

Palavras-chave: contexto organizacional, culturas colaborativas, clima de grupo, supervisão colaborativa, desenvolvimento profissional

ABSTRACT

The concepts of school culture and school climate are considered by Barros (2010) as being complementary to the studies on the identity of school organizations: culture is directly influenced by ideologies, core values and beliefs that educating agents share, while climate relates to the individuals affective and emotional response when faced with the perceptions and interactions they develop in school.

The main focus of this research is to identify which factors, both of organizational nature and at the level of the teachers' work dynamics, have led to the natural emergency of strategies of collaborative supervision in a Physics and Chemistry Department. The school external evaluation report (IGEC, 2014) to which the department belongs appraises it positively and considers it an exception in the general school landscape concerning the "opportunities for deepening the professional group knowledge, (...) reflexion and peer debate about the nature and foundation of the performed and observed teachers' actions." (p.8). In this perspective Lima (2000) defends that if a group of teachers at a certain school demonstrates "a consistent pattern of scholarly engagement that extends to different types of interaction" and reveals a strong pattern of connections in comparison to the school's average, it may be considered that this group of teachers possesses a *different professional subculture*.(p.78).

In this context, it was deemed adequate to opt for a qualitative research methodology based on a phenomenological-interpretative paradigm through a case study design. According to Yin (2005) it might be possible to formulate hypothesis based on a case study that can be tested in other contexts (replication) and if said hypothesis are repeatedly confirmed, one is able to generalize them to similar contexts, allowing for the achieved results to be transposed to other situations with different participants.

The study's main conclusions highlight the importance of the organizational context acquired in the professional practice of teachers. When the department is constituted as a community of practice or a community of learning and, in the perspective of Tinoca et al. (2015), when associated with “(...) a new perspective of collaborative supervision, may become a sustaining strategy for the teachers' professional development” (p.127).

Key-words: organizational context, collaborative cultures, school climate, collaborative supervision, professional development

Índice Geral

RESUMO.....	4
ABSTRACT	6
ÍNDICE DE QUADROS	11
ÍNDICE DE FIGURAS	11
Lista de Abreviaturas e Siglas	12
INTRODUÇÃO.....	13
PARTE I – QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA	17
CAPÍTULO 1 – SOBRE AS DINÂMICAS ORGANIZACIONAIS DAS CULTURAS DE PROFESSORES	18
1.1. O desenvolvimento dos indivíduos no seio das organizações – do desenvolvimento profissional ao desenvolvimento institucional.....	19
1.2. A importância do contexto - características das culturas colaborativas nas escolas enquanto comunidades de aprendizagem: o Clima de Escola.....	21
1.3 – O papel das lideranças em contextos colaborativos eficazes	26
1.3.1. Que características devem ter os líderes escolares?.....	27
1.3.2. O papel das lideranças intermédias – os coordenadores de Grupo/ Departamento	28
1.4. O Grupo Disciplinar – da teoria das organizações à sala de aula	31
Síntese.....	35
CAPÍTULO 2 – EVOLUÇÃO E POLISSEMIA DO CONCEITO DE SUPERVISÃO	37
2.1. Abordagem cronológica do conceito de supervisão numa perspetiva evolutiva	37
2.2. Perspetiva cronológica do enquadramento legal da supervisão - recensão (necessariamente crítica) dos sucessivos normativos.....	45
2.3. Avaliação e Supervisão - algumas propostas para “uma coexistência pacífica”	47
2.3. 1. Observação de aulas, avaliação e supervisão.....	52
Síntese.....	54
CAPÍTULO 3 – COLABORAÇÃO E SUPERVISÃO – “DUAS FACES DA MESMA MOEDA”	56
3.1. Dinâmicas em <i>inter-indução</i> : colaborando - supervisionando.....	56
3.2. Entraves à colaboração e colaboração artificial.....	60
3.3. Os Grupos Disciplinares - Unidades de Colaboração <i>versus</i> “Balcanização”	62
Síntese.....	64
CAPÍTULO 4 - ENTRELACANDO CULTURA ORGANIZACIONAL, SUPERVISÃO E COLABORAÇÃO	66

Síntese.....	69
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	70
CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA	71
1.1. Opções metodológicas	72
1.1.1. Estudos de caso.....	73
1.1.2. O caso desta investigação	76
1.2. Instrumentos de recolha de dados	79
1.2.1. Inquérito por Entrevista	79
1.2.2. Análise Documental.....	83
CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO DOS DADOS.....	84
2.1. Procedimentos de análise de conteúdo das entrevistas	86
2.2. Procedimentos de análise documental	87
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	89
3.1. Apresentação e análise dos dados obtidos pela análise de conteúdo das entrevistas.....	89
3.1.1. Caracterização do contexto do caso em estudo.....	89
— Caracterização do grupo disciplinar.....	90
— Caracterização dos participantes na investigação	90
3.1.2. Práticas Colaborativas e Supervisivas	92
— Implementação das práticas colaborativas	92
— Características das práticas (tipo de atividades; situações...).....	94
— Condicionantes das práticas.....	95
3.1.2 A Importância do Contexto.....	96
— Relações interpessoais e profissionais	96
— Observação de aulas.....	98
3.1.3. Liderança	101
— Representação concetual da Supervisão Colaborativa.....	101
— Processos de tomada de decisões	102
— Caracterização da Liderança	104
3.1.4. Clima de Grupo.....	106
— Representação concetual de Clima de Grupo	106
— Reflexão sobre a prática.....	107
— Desenvolvimento profissional	109
3.2. Apresentação e análise dos dados obtidos pela via documental	110
3.2.1 Documentos externos.....	110
— Referências à Supervisão Pedagógica.....	110

— Referências ao Trabalho Colaborativo.....	112
— Referências às competências das estruturas de coordenação no âmbito da Supervisão Pedagógica e do Trabalho Colaborativo	113
3.2.2. Documentos internos do Agrupamento	114
— Projeto Educativo do Agrupamento.....	114
— Regulamento Interno.....	115
— Plano de Ação de Melhoria.....	116
CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES	118
4.1. Discussão dos Resultados	119
4.2. Conclusões	126
PARTE III- CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
Reflexão Pessoal.....	130
Limitações Do Estudo.....	131
Linhas De Investigação Futura	132
Referências Bibliográficas	134
Referências Legislativas	141
Outros documentos consultados.....	143
ANEXOS.....	144
Anexo 1: Protocolo de entrevista	145
Anexo 2: Guião das entrevistas	147
Anexo 3: Grelha de análise da entrevista ao coordenador do GD (D1).....	149
Anexo 4: Grelha de análise da entrevista à docente com mais antiguidade no GD (D2)	153
Anexo 5: Grelha de análise da entrevista à docente com menos antiguidade no GD (D3).....	158
Anexo 6: Grelha de análise da entrevista à docente que integrou o GD depois da fusão das escolas (D4)	162
Anexo 7: Pedido de autorização para realizar a investigação no Agrupamento.....	166

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Funções supervisivas e estilos do supervisor.....	51
Quadro 2. Procedimentos metodológicos.....	71
Quadro 3. Parâmetros de Fiabilidade, Validade e Generalização	78
Quadro 4. Estrutura das entrevistas	81
Quadro 5. Categorização e Codificação das entrevistas	86
Quadro 6. Estrutura de análise documental	88
Quadro 7. Perfil dos participantes no estudo	91
Quadro 8. Dinâmicas de colaboração	92
Quadro 9. Tipologia das práticas colaborativas	94
Quadro 10. Principais condicionantes à colaboração docente	95
Quadro 11. Padrões de relacionamento	96
Quadro 12. Dinâmicas de observação de aulas	98
Quadro 13. Conceito de Supervisão Colaborativa	101
Quadro 14. Tomada de decisões	102
Quadro 15. Liderança	104
Quadro 16. Conceito de Clima de Grupo	106
Quadro 17. Reflexão – ação	107
Quadro 18. Contributos do GD para o desenvolvimento profissional dos docentes	109
Quadro 19. Quadro síntese de análise documental	116

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	43
Figura 2	68
Figura 3	83

Lista de Abreviaturas e Siglas

ADD – Avaliação do Desempenho Docente

ECD - Estatuto da Carreira Docente

GD – Grupo Disciplinar

IGEC – Inspeção Geral de Educação e Ciência

OCDE - Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Económico

TC – Trabalho Colaborativo

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento profissional docente é um processo complexo, resultante da combinação de vários fatores que, como defende Roldão (2010), se reveste de um caráter contínuo, envolvendo a auto-implicação através da observação e reflexão sobre a prática profissional. Este processo envolve uma “aprendizagem social situada” (Tinoca et al, 2015, p.122), ou seja, é indissociável das características do contexto em que os professores desenvolvem a sua atividade. Também Alarcão e Canha (2013) remetem para a importância do contexto, referindo que “As nossas atividades inserem-se em contextos que lhes são próprios e as enquadram. E esses contextos exercem influência sobre o nosso desenvolvimento” (p.71).

Norteadas por estes paradigmas, a temática desta investigação situa-se na área de confluência que a Psicologia do Desenvolvimento e a Sociologia das Organizações trouxeram para as Ciências da Educação. Pretende-se averiguar qual a importância do contexto organizacional para o desenvolvimento profissional dos professores e, concomitantemente, estabelecer relações entre esse contexto e as formas de colaboração e de supervisão - reconhecidas como contributos fundamentais para a melhoria das práticas – que nele emergem ou se desenvolvem.

De acordo com Moolenaar, “Teachers’ relationships are often structured in subgroups within the overall pattern of teacher relationships in schools” (2012, p.13). Assim, neste estudo pretende-se identificar quais os fatores, quer de natureza organizacional quer ao nível das dinâmicas de trabalho docente, que têm conduzido à emergência natural de estratégias de supervisão colaborativa num grupo disciplinar de Físico-Química, de uma escola básica e secundária da região da Lezíria do Tejo. Com este propósito estabeleceram-se os seguintes objetivos:

- Caracterizar o tipo de cultura docente vigente no grupo disciplinar;
- Identificar quais as características do grupo que potenciaram/potenciam o desenvolvimento de práticas colaborativas;
- Compreender a articulação entre a cultura organizacional / clima de grupo e o processo supervisivo;
- Estabelecer relações entre o contexto organizacional do grupo, as dinâmicas de trabalho docente e o desenvolvimento profissional dos docentes que o integram.

Para a prossecução destes objetivos, definiram-se as seguintes questões de investigação:

- “Quais as perceções dos professores sobre as dinâmicas de trabalho do grupo?”
- “Quais os padrões de relacionamento que se estabelecem entre os professores?”
- “Qual a relevância dos diferentes atores na construção de um contexto propício a uma supervisão colaborativa?”
- “Qual a relevância do clima de grupo para o desenvolvimento profissional dos docentes que o integram?”

Procurou-se, assim, encontrar relações entre o clima de trabalho do grupo e o desenvolvimento natural de práticas de colaboração e de supervisão e, apesar de as conclusões obtidas se limitarem a um contexto circunscrito, porque confinadas às dinâmicas de um grupo disciplinar específico, espera-se que seja possível “aprender com os casos únicos de modo a modificar generalizações antigas” (Stake, 2016, p.101).

Quanto à estrutura do presente trabalho, ela está organizada em três partes:

- a primeira remete para a revisão da literatura, na tentativa de definir um quadro teórico que suporte o estudo empírico. Nesta aceção, procurou-se enquadrar os três vetores

em torno dos quais se desenvolveu a investigação – cultura organizacional, supervisão pedagógica e trabalho colaborativo - pelo que, a cada um destes vetores, se fez corresponder um capítulo. Posteriormente, no último capítulo da primeira parte, procede-se à triangulação dos anteriores, com o objetivo obter uma visão holística da problemática em estudo que sustente a análise efetuada. Optou-se por apresentar uma síntese no final de cada capítulo onde se procede à sùmula das ideias que, em cada um deles, foi explanada.

— na segunda parte apresenta-se o estudo empírico, organizado em quatro capítulos: no capítulo um procede-se à apresentação e fundamentação da metodologia adotada, desde a recolha de dados até ao tratamento da informação, descrevendo todo o processo metodológico que orientou o desenvolvimento da investigação. Procurou-se contextualizar devidamente o estudo, apresentando uma breve caracterização do Grupo Disciplinar e dos docentes que o integravam, à data da recolha de dados (ano letivo 2017-2018); no capítulo seguinte descrevem-se os procedimentos utilizados no tratamento e na análise dos dados e, no terceiro capítulo apresentam-se resultados da análise documental e de conteúdo das entrevistas. No quarto capítulo procede-se à interpretação e discussão dos resultados procurando responder às questões de investigação.

— Com a terceira parte, Considerações Finais, pretende-se conferir relevância ao estudo, apresentando as principais conclusões e procedendo à triangulação dos resultados empíricos com o quadro teórico, de modo a evidenciar os aspetos que revestem a singularidade e especificidade do caso em estudo e que o tornaram relevante no âmbito deste mestrado. Estas considerações aludem ainda aos possíveis contributos que esta investigação pode trazer para a área da Supervisão, bem como, às limitações do estudo, sugerindo também linhas de investigação futuras.

Finalmente, nos Anexos encontram-se os materiais elaborados para o estudo, nomeadamente, o guião e as grelhas de análise das entrevistas, bem como outros documentos relevantes.

PARTE I – QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

CAPÍTULO 1 – SOBRE AS DINÂMICAS ORGANIZACIONAIS

DAS CULTURAS DE PROFESSORES

“Da organização à pessoa e da pessoa à organização, do professor na sala ao colectivo na organização há um movimento de vaivém bidirecional” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.15)

As mudanças que se têm vindo a impor aos sistemas de ensino e à organização das instituições educativas implicam, necessariamente, a reestruturação/reformulação dos padrões tradicionais do trabalho dos professores. Neste contexto, Oliveira-Formosinho (2002) estende a necessidade de mudança, não apenas à organização do trabalho docente, mas à própria cultura dos professores, referindo que “a supervisão eficaz do futuro centra-se na colaboração e no desempenho do grupo, ao mesmo tempo que fornece feedback suficientemente pormenorizado para se tornar útil ao aperfeiçoamento individual dentro do grupo” (p.83). Na mesma linha, Alarcão (2000) defende que “o agir profissional do professor tem de ser, na atualidade, realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade coletiva (e não já como indivíduos isolados) tem de construir-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objetivos comuns” (p.18).

Mas que contextos organizacionais poderão promover estas dinâmicas de trabalho em que se valorize a colaboração, a experimentação e a reflexão sobre a prática e que promova a autorrenovação do corpo docente tão necessária ao sucesso educativo dos alunos?

Perante as exigências e as atribuições que, cada vez mais, a sociedade civil impõe às escolas, as respetivas direções vivem numa lógica de gestão quotidiana de sobrevivência, em que a reestruturação organizacional necessária para apoiar e dinamizar processos colaborativos entre pares dificilmente encontra lugar.

Neste capítulo procuraremos abordar possíveis contribuições da Teoria das Organizações para o domínio da supervisão, desenvolvida nos contextos organizacionais das escolas, enfatizando as suas relações com o desenvolvimento profissional dos docentes e, consequentemente, com o desenvolvimento organizacional das instituições que integram.

1.1. O desenvolvimento dos indivíduos no seio das organizações – do desenvolvimento profissional ao desenvolvimento institucional

“As organizações de aprendizagem são organizações em que as pessoas expandem continuamente as suas capacidades [...] e onde aprendem continuamente como aprender juntas” (Senge, 1990, cit. por Oliveira-Formosinho, 2002:118)

Na perspectiva das teorias da psicologia construtivista-desenvolvimental, baseadas nos trabalhos de Dewey, Bruner, Piaget, Kolberg e Keenan, as pessoas mantêm a capacidade para aprender durante a maior parte das suas vidas adultas. Por outro lado, os trabalhos de Vygotsky (1978, referidos por Catela, 2011), sugerem que a construção do conhecimento é um processo “fundamentalmente social e interactivo” (p.32). Neste contexto, é atualmente consensual que a aprendizagem a partir da prática constitui um contributo fundamental para o desenvolvimento profissional dos indivíduos. Alarcão (1996), ao efetuar uma reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön, refere que este autor propõe uma *epistemologia da prática* que “conduz à construção ativa do conhecimento na ação segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo (learning by doing)” (p.30). Também para Day (2001) e Moolenaar (2012), os padrões de relacionamento que se estabelecem entre professores, num determinado contexto organizacional, influenciam a sua aprendizagem profissional e a eventual alteração/melhoria da sua prática docente. Assim, dada a influência

que o local de trabalho exerce sobre o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos, parece-nos pertinente analisar a escola enquanto organização, cujo tipo de cultura condiciona os processos de formação autónoma e de colaboração dos professores.

O estudo das dinâmicas de interação entre os indivíduos e as organizações que integram, levados a cabo por Santiago (2000), entre outros, permitem concluir que o desenvolvimento institucional da escola, enquanto organização, é indissociável do desenvolvimento dos profissionais que nela desenvolvem a sua atividade.

Segundo Oliveira-Formosinho (2002), as organizações em desenvolvimento são “promotoras de crescimento” e têm “um compromisso com a autorreflexão, com a abertura na procura de informação e com espirais de *feedback* que abrem a possibilidade de redefinir objetivos, procedimentos e critérios” (p.119). Esta cultura organizacional vai de encontro aos conceitos de *escola reflexiva*, desenvolvido por Alarcão (2000) ou de *organização aprendente e qualificante* proposta por Alarcão e Tavares (2003).

Roldão (2000) refere que o movimento que nos Estados Unidos, em 1992, procurou tipificar as escolas eficazes, identificou algumas características comuns “de que se destacam a existência de trabalho colaborativo, a liderança e a prática de debate entre os professores” (p.73). Na mesma linha, Fullan e Hargreaves (2001), referem os estudos realizados por Rosenholtz (1989) em que se conclui que “nas escolas eficazes a colaboração está ligada a normas e a oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem ao longo da carreira”(p.83). Ainda segundo estes autores, investigações levadas a cabo em Inglaterra por Nias, Sowthworth e Yeomans, em 1989, revelam que nas organizações educativas fortemente colaborativas “o indivíduo e o grupo são valorizados intrínseca e simultaneamente” (p.91).

A colaboração e a colegialidade são, pois, atualmente entendidas como processos fundamentais de desenvolvimento profissional dos professores, conducentes a mudanças educativas de qualidade.

1.2. A importância do contexto - características das culturas colaborativas nas escolas enquanto comunidades de aprendizagem: o Clima de Escola

“Para perceber o *modo* como os professores ensinam é importante compreender o contexto em que trabalham” (Fullan e Hargreaves, 2001, p.63)

A importância do *contexto* no desenvolvimento humano foi exaustivamente investigada por Brofenbrenner (1979). Uma das conclusões do seu estudo refere que os contextos mais próximos de nós têm uma influência direta sobre o que somos e o que fazemos (embora os contextos mais longínquos também exerçam influências). No microcosmos que é a escola, podem identificar-se contextos próximos como o departamento curricular, o grupo disciplinar, as turmas ou a sala de professores; os contextos mais distantes, mas cujas interações condicionam direta ou indiretamente os que nela trabalham, são, por exemplo, o Ministério da Educação, os sindicatos de professores ou as associações de pais e encarregados de educação.

Com efeito, Oliveira-Formosinho (2002) alude à “ crescente constatação que a cultura do local de trabalho influencia mais a prática profissional do que a aquisição de uma base de conhecimentos pedagógicos” (p.18), muito em linha com Dewey – como contorná-lo? – que já em 1916 afirmava que “Em alguns casos a iniciativa da atividade parte do ambiente” (p.235). Também Flores e Ferreira (2012) referem a importância que “o local” e a

“comunidade” assumiram nos estudos sociológicos sobre educação, a partir da década de 1980. Alarcão e Canha (2010) alertam, no entanto, para a necessidade de clarificação dos conceitos de comunidade e de colaboração para “reduzir margens de ambiguidade na sua leitura e vivência.” (p.1). Segundo estes autores, se não houver entendimentos convergentes sobre o que é trabalho colaborativo e em que consiste o desenvolvimento de uma comunidade, tal poderá criar expectativas contraditórias, condicionando os objectivos a alcançar. O conceito de *colaboração* será explanado mais adiante, no Capítulo 2, cabendo aqui analisar a noção de *comunidade*. A este respeito os mesmos autores referem que

“O conceito de comunidade de prática a que Lave e Wenger (1991) se referiram, pela primeira vez, no início dos anos 90 e que Wenger (1998) desenvolveu no final dessa década suscitou derivações conceptuais que identificam, entre outras, comunidades de aprendizagem (Wood, 2007), profissionais (Visscher & Witziers, 2004)” (p. 7)

Neste âmbito, a noção mais comum de comunidade está relacionada com a partilha de interesses e com a co-responsabilização na gestão dos processos, assentes na existência de relações de cumplicidade e de laços sólidos entre os seus membros, que conduzam a sentimentos de pertença e à identificação individual com compromissos comuns. A constituição de comunidades não pode ser planificada, mas podem-se planificar dinâmicas colaborativas, numa perspectiva de continuidade, cujas progressão e consolidação conduzam a um movimento coletivo e sustentado de mudança, no sentido do desenvolvimento profissional. Tinoca et al. (2015) defendem que as comunidades de prática constituem uma estratégia de apoio ao desenvolvimento profissional dos professores e, neste contexto, realçam a relevância e o potencial que assumem os *cenários de co-instrução*.

Embora as organizações escolares estejam integradas num contexto mais amplo, estreitamente condicionado por força dos Normativos definidos pelas tutelas, no interior de

cada escola tende a emergir uma cultura específica, designada por *Cultura de Escola*, que confere à comunidade uma identidade própria partilhada pelos seus membros. Com efeito, o modo como os professores vivem e interpretam as suas formas de interação, quer ao nível pessoal, quer ao nível profissional, não é independente dos contextos em que desenvolvem a sua atividade: ele está intrinsecamente ligado às lideranças e às culturas escolares. Keltchermans (2009, p. 6) defende que o “o ensino, [...], realiza-se em interação com determinadas condições organizacionais: as múltiplas interações sociais com os colegas, pais e directores; as normas e os valores partilhados ou contestados; os costumes e as tradições que fazem a *cultura* de determinada escola”.

Quando ao conceito de Clima de Escola, ele começa a entrar no léxico educacional também na década de 1980. Tem a sua génese nas teorias clássicas das organizações, mas tornou-se mais abrangente ao incluir os contributos das Ciências Humanas, nomeadamente, da Psicologia. Resulta da combinação de fatores organizacionais, psicossociais e culturais da Escola e é determinado pelas aptidões, características, valores e expectativas dos seus atores. É um conceito envolto nalguma subjetividade, pois “(...) é uma construção sociológica que está simultaneamente na origem do comportamento dos indivíduos, mas também é fruto da percepção individual e coletiva do ambiente educativo.” (Blaya, 2008, cit. por Barros 2010, p.39)

É nesse sentido que Day (2004) defende que “as percepções e as experiências que os professores têm das suas condições de trabalho - a liderança, as instalações, os recursos, as características organizacionais e os relacionamentos – irão inevitavelmente afetar as suas atitudes e as suas práticas de ensino e de aprendizagem” (p.190). A partir de investigações empíricas, este autor propõe que as culturas de escola onde se realizam debates sobre os valores, as normas e as práticas, constituem comunidades de aprendizagem de professores. Estas comunidades podem ser a escola, na sua totalidade, ou os departamentos que criam

redes colaborativas de aprendizagem. Por outras palavras, a cultura da escola, do departamento ou do grupo disciplinar influenciam diretamente as atitudes e motivação dos seus docentes, inibindo ou potenciando os respetivos desempenhos.

Os conceitos de cultura de escola e de clima de escola são conceitos que Barros (2010) considera como complementares nos estudos sobre a identidade das organizações escolares: a cultura é diretamente influenciada pelas ideologias, valores e crenças partilhados pelos atores educativos, enquanto o clima está relacionado com a resposta afetiva e emocional dos sujeitos face às perceções e interações que desenvolvem na escola. Em síntese, podemos dizer que a cultura é a causa dos acontecimentos enquanto que o clima é o que acontece como reflexo da cultura da escola.

Segundo Moolenaar (2012), as práticas de ensino podem ser influenciadas de modo positivo através de culturas organizacionais que criem oportunidades de aprendizagem entre colegas, facilitem ou desencadeiem processos de interação profissional e constituam ambientes psicologicamente seguros para que os professores se sintam apoiados nos seus esforços para melhorar. Lima e Fialho (2015), citam os trabalhos de DuFour e Eaker (1998), posteriormente enfatizados por outros investigadores (como Bolam et al., 2005; Nelson, Slavit, Perkins, & Hathorn, 2008; Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006, por exemplo) e apresentam seis características essenciais que uma escola deve assumir para que a sua cultura organizacional seja promotora de desenvolvimento profissional, isto é, para que se constitua como uma comunidade de aprendizagem:

1. Missão, visão e valores partilhados: neste tipo de comunidades existe partilha de entendimentos e de valores fundamentais, bem como empenho coletivo na procura da concretização desses princípios.

2. Inquirição coletiva: Os membros destas comunidades estão constantemente envolvidos na procura de novas práticas e de reflexão sobre os resultados das mesmas.

3. Equipas colaborativas: as comunidades de aprendizagem profissional integram um conjunto de equipas colaborativas que partilham objetivos comuns e cujos membros aprendem uns com os outros.

4. Orientação para a ação e para a experimentação: os membros destas comunidades estão ativamente empenhados na promoção de mudanças no ensino e na aprendizagem.

5. Melhoria contínua: as comunidades de aprendizagem profissional constituem ambientes de trabalho em que a inovação é encarada, não como uma tarefa de adesão temporária, mas sim como a forma habitual e permanente de estar na profissão docente.

6. Orientação para os resultados: a comunidade reconhece que a qualidade do seu desempenho deve ser avaliada em função dos resultados obtidos e não apenas com base nas suas “boas intenções”.

Estas linhas orientadoras já tinham sido abordadas por Alarcão e Tavares (2003), ao referirem que o papel central que a escola assume no processo educativo, no âmbito da sua autonomia, exige “uma escola que se pense a si própria, tenha um projeto específico e contextualizado no seu ambiente histórico, geográfico e sociocultural e se responsabilize pelo seu cumprimento e pela avaliação da qualidade da sua concepção e realização” (p.131). Nesse sentido, defendem que a atividade dos professores se deve desenvolver “não já numa perspectiva individualizada e limitada ao interior da sala de aula, mas como corpo de profissionais coletivamente empenhados no desenvolvimento e na qualidade da educação que se pratica na escola” (idem).

1.3 – O papel das lideranças em contextos colaborativos eficazes

“Leadership may be considered as the process (act) of influencing the activities of an organized group in its efforts toward goal achievement” (Bryman, 1996, cit. por Costa, 2000: 16)

Lima e Fialho (2015) alertam para o facto de as práticas colaborativas serem apenas um dos muitos indicadores que permitem identificar uma escola eficaz – outra das características distintivas destas escolas é a existência de lideranças profissionais. Com efeito, apesar da especificidade organizacional das escolas, as lideranças escolares devem, como em qualquer outro tipo de organização, ser promotoras da qualidade, contribuindo para o espírito de coesão e estimulando o empenho individual e colectivo de todos os membros da comunidade, nunca perdendo de vista a singularidade da missão das organizações escolares, que é uma missão essencialmente educativa. Porém, Costa (2000), defende uma perspetiva diferente para a liderança das organizações escolares: fundamentando-se num estudo sobre o funcionamento e gestão destas organizações, levado a cabo por Cohen e Monch (1974), em que se reconhece que nelas existem elevados níveis de ambiguidade (ambiguidade das intenções, ambiguidade da experiência, ambiguidade do êxito...), defende que a liderança deve ser equacionada como uma “liderança dispersa” (na mesma aceção a que Chorão (2015) designa por “liderança distribuída”), que percorre a organização na sua totalidade e não propriamente como um atributo de líderes formais. Os aspetos mais relevantes deste tipo de liderança são:

- Liderança participativa, no sentido de que um dos desígnios essenciais da liderança deve ser o de levar os outros a serem eles próprios líderes;
- Valorização das equipas e, até mesmo, existência de “um certo culto de grupo”;

- Atribuição de um papel decisivo às lideranças intermédias (que, não raras vezes, se constituem como “centros de contra-poder relativamente ao líder formal”);
- Constatação de que liderança é diferente de gestão e de autoridade “e que a liderança não se desenvolve apenas nas posições hierarquicamente mais elevadas”.

Assim, na perspetiva desta autora, a liderança das organizações escolares deve ser do tipo educativo e pedagógico, no sentido de que a liderança é, ela própria, objeto da ação pedagógica, devendo atuar numa perspetiva “colaborativa, solidária e respeitadora das autonomias individuais e grupais” (p.29). Costa não rejeita a necessidade da formação especializada de líderes escolares, relativamente às questões técnicas e instrumentais dos processos de gestão, no entanto, alerta para a existência de gestores escolares que, absorvidos nas tarefas técnicas e administrativas, não desenvolvem uma liderança estratégica e transformacional que a especificidade da escola, como organização pedagógica, pressupõe e requer.

1.3.1. Que características devem ter os líderes escolares?

Formosinho e Machado (2000) defendem que, no contexto escolar, o líder formal deve ter “em conta o conhecimento e as perspetivas dos professores” (p.193) e trabalhar em estreita colaboração com eles, de modo a valorizar a experiência de cada um.

Para Senge (2005) as escolas são “organizações que aprendem” e, nessa aceção, os seus líderes devem ser capazes de

- construir e moldar a evolução da cultura da organização;
- desenvolver o projeto organizacional – nas suas políticas, estratégias, estruturas e constantes reformulações;

- envolver os diferentes atores na concretização desse projeto organizacional, estimulando o diálogo e a aprendizagem conjunta;
- ser guias, facilitadores e professores;
- construir uma visão partilhada, sendo recetivos às perspetivas dos outros, mas sem deixar de defender as suas ideias;
- ajudar as pessoas a compreenderem a realidade e a desenvolverem também os seus modelos mentais;
- encorajar o pensamento sistémico, de modo a que a organização seja perspetivada como um todo complexo, em que tudo está interligado num equilíbrio dinâmico, de tal modo que, quando uma das componentes da organização se altera, todas as outras se irão alterar.

Mas o exercício da liderança, segundo Fullan (2003), “é também um processo de aprendizagem contextualizada que se vai construindo e valorizando paulatinamente” (p.123). Numa escola, o líder tem uma função que não passa apenas pela capacidade de apontar soluções tecnicamente corretas para os problemas – ele é fundamentalmente, citando Matos (1997), “um instrumento de aprendizagem e acção, já que é através da abertura permanente para aprender, reflectindo sobre a experiência, que as pessoas se desenvolvem, assim como as organizações e a sociedade.” (p.2).

1.3.2. O papel das lideranças intermédias – os coordenadores de Grupo/ Departamento

Estudos recentes (Lima, 2003 e 2004; Flores 2004 e 2006; Kelchtermans, 2009) sobre a eficácia das escolas concluem que ela está diretamente relacionada com o modo como os departamentos curriculares funcionam e que esse funcionamento depende largamente das capacidades de liderança e de gestão dos coordenadores. Mas Canas (2011) refere que já Harris (1999) considerava que “a eficácia dos departamentos curriculares se deve não só à

ação dos coordenadores de departamento, mas também às suas características individuais.” (p.30). As funções desempenhadas pelos coordenadores de grupo ou de departamento, enquanto líderes de comunidades aprendentes e que, por isso, se querem colaborativas e reflexivas, mas também enquanto gestores intermédios, trabalhando em articulação com os outros órgãos de gestão das escolas, assumem particular relevância.

O Decreto-Lei n.º 137/2012 que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, determina, no seu Artigo 43º, que “O coordenador de departamento curricular deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional”. No mesmo Artigo vem ainda estipulado que, caso não seja possível cumprir os requisitos anteriores, deve proceder-se à designação de docentes segundo a seguinte ordem de prioridade:

“a) Docentes com experiência profissional, de pelo menos um ano, de supervisão pedagógica na formação inicial, na profissionalização ou na formação em exercício ou na profissionalização ou na formação em serviço de docentes; b) Docentes com experiência de pelo menos um mandato de coordenador de departamento curricular ou de outras estruturas de coordenação educativa previstas no regulamento interno, delegado de grupo disciplinar ou representante de grupo de recrutamento; c) Docentes que, não reunindo os requisitos anteriores, sejam considerados competentes para o exercício da função.” (p.3345)

Assim, este normativo que veio proceder à alteração do Decreto - lei nº 75/2008, reconhece tacitamente que o desempenho de funções de coordenação pedagógica exige uma formação específica e/ou experiência anterior no desempenho de cargos da mesma natureza, por se revestir de elevada complexidade, quer ao nível da capacidade de organização e liderança, quer ao nível pedagógico, propriamente dito. Porém, o mesmo normativo impõe que os coordenadores de departamento curricular de escolas ou escolas não agrupadas devem ser eleitos pelos professores do departamento, de entre três docentes designados pelo

director. Este procedimento pode conduzir à eleição de um coordenador que não seja consensual entre os professores que integram o departamento curricular, podendo originar uma diminuição do trabalho colaborativo e introduzir constrangimentos no processo de supervisão da prática pedagógica.

Assegurar a colaboração entre os docentes do departamento, apoiar o seu desempenho e monitorizar o seu trabalho serão as principais linhas de ação dos coordenadores de departamentos eficazes. Nesse sentido, são-lhes exigidas características pessoais de liderança e um amplo conjunto de competências profissionais e relacionais.

É neste contexto que Barroso (2000) defende que as funções de liderança nas escolas devem ser orientadas para a dinamização das relações interpessoais, para a transformação das práticas profissionais e para o desenvolvimento das escolas enquanto comunidades democráticas. Sugere ainda que “As organizações assentes em redes colaborativas necessitam, sobretudo, de lideranças colectivas”(p.174). Formosinho e Machado (2000) alertam ainda para a possibilidade de, em contexto escolar, a liderança real poder “surgir do coordenador formal ou de outro professor qualquer, em função das ideias e das características das pessoas singulares.” (p.195). Para Senge, (2005) as pessoas com potencialidades de liderança têm “a clareza e a capacidade de persuasão das suas ideias, a profundidade do seu compromisso e a sua abertura para aprender sempre mais” (p. 386).

1.4. O Grupo Disciplinar – da teoria das organizações à sala de aula

“Os professores explicam frequentemente quem são, aquilo que fazem ou como o fazem ancorando as suas identidades, ações e entendimentos na própria disciplina” (Siskin, L.S., 1994, cit.por Lima 2002, p.30)

A dificuldade do estudo das dinâmicas organizacionais das culturas de professores está relacionada, desde logo, com a heterogeneidade deste grupo social. A diversidade decorre, numa primeira instância, da formação de base: enquanto todos os médicos são licenciados em Medicina, todos os advogados em Direito, todos os arquitetos em Arquitetura, e de forma semelhante na generalidade das profissões, na profissão docente convergem desde as Engenharias às Artes, passando pelas Ciências Naturais, Humanidades, Ciências Sociais e Tecnologias várias. Uns frequentaram Universidades e outras Escolas Superiores de Educação - diferentes formas de olhar o mundo, diferentes formas de o questionar, ferramentas diferentes para interpretar o Outro.

Já no exercício da profissão, outras estratificações se fazem sentir: o nível de ensino, os escalões salariais, o tipo de estabelecimento de ensino, a origem social dos alunos que o frequentam e a sua localização... Como referiu Lima (2002), “o termo “docentes” [...] designa uma estranha mistura de pessoas que operam em realidades muito diversas” (p.22). Segundo este autor, as entidades oficiais que têm a seu cargo a definição das políticas de ensino encaram a natureza individualista das culturas de professores como um obstáculo à implementação das reformas educativas.

E estas culturas de professores diferem, não só entre escolas, mas dentro de uma mesma escola: Caria (1997) levou a cabo um dos primeiros estudos empíricos sobre as interações dos professores nos seus ambientes profissionais, onde se evidencia que os docentes desconhecem, quase completamente, o que os seus colegas fazem nas suas aulas,

na mesma escola, porque a dimensão pedagógica do trabalho de cada professor é considerada como sendo “a esfera privada e singular de cada um” (p.333). Trinta anos volvidos sobre esta investigação e o mesmo paradigma perdura, não obstante toda uma retórica de apropriação do *chavão*, tão em voga, do Trabalho Colaborativo (que, muito frequentemente, não passa de um “*slogan* vazio”, na citação de Lima (2002, p. 46).

Poder-se-á, então, falar de uma cultura profissional específica dos professores enquanto grupo social?

De acordo com autores como Nóvoa (1992) e Lima (2002), o conceito de *cultura*, nas suas dimensões antropológica e sociológica, pode ser definido como um sistema partilhado de crenças e atos, através dos quais os membros de um grupo “exprimem, afirmam e comunicam uns aos outros” (Lima, 2002, p.19) as especificidades da organização a que pertencem. Também Hargreaves (1992) definiu as culturas dos professores como o conjunto de “crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas entre comunidades de professores que se viram obrigados a lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos” (p.217).

As culturas dos professores deverão, portanto, ser analisadas sob dois pontos de vista: o das crenças/concepções, e o dos comportamentos e atitudes, sendo que o primeiro indubitavelmente condiciona o segundo. Assim, dada a já referida heterogeneidade desta classe profissional, vamos centrar a nossa análise no grupo disciplinar porque ele constitui um quadro de referência para a construção da profissionalidade docente. Com efeito, vários autores sugerem que o sentido de identidade profissional dos professores se encontra fortemente condicionado pela área disciplinar a que pertencem.

Alguns estudos sobre a cultura das organizações educativas, nomeadamente os efetuados por Day (2001), referem que, frequentemente, emergem nas escolas subculturas

constituídas por atores com uma identidade distinta, que constituem sistemas coesos de organização social. O grupo disciplinar constitui, sem dúvida, um exemplo paradigmático de uma subcultura, na medida em que os docentes que o integram possuem percursos académicos e culturais semelhantes e interagem mais frequentemente entre si do que com os restantes professores da escola. Por ser constituído por um conjunto de professores da mesma área, o grupo disciplinar constitui uma comunidade mais homogénea, uma subcultura dentro das culturas de professores, onde se podem estabelecer padrões de interação, quer ao nível das conceções quer ao nível das práticas. Esta perspetiva é corroborada por Lima (2000), ao referir que a “segmentação da vida profissional dos professores, em função de critérios disciplinares, é um poderoso fator de criação de subculturas no interior das escolas” (p.66).

Mas há um conceito que, segundo Nunes (2000), é fundamental para o desenvolvimento das organizações: o de *team learning*, ou seja, a aprendizagem em grupo, que consiste na capacidade que os elementos do grupo desenvolvem para equacionarem em conjunto os processos conducentes ao conhecimento coletivo. As competências que se geram em grupo são superiores à soma das competências de todos os elementos que integram esse mesmo grupo. Neste âmbito, Canas (2011), sintetiza as características dos departamentos eficazes. Serão aqueles em que

- há trabalho colaborativo, partilha de experiências e materiais;
- os docentes se identificam com os “objectivos do departamento e da escola”;
- há “sistemas de comunicação frequente, quer formais quer informais”;
- existe “abertura à mudança e um compromisso com a melhoria” (p.29).

Nesta fase do nosso trabalho, afigura-se-nos pertinente distinguir entre grupo disciplinar e departamento curricular: enquanto que no Sistema de Ensino Português são duas estruturas distintas, na literatura revista, particularmente na de origem anglo saxónica (como nos estudos levados a cabo por Andy Hargreaves, David Hargreaves e Huberman, por

exemplo), uma comunidade de docentes da mesma área disciplinar constitui um departamento. Estas terminologias diferentes podem introduzir alguma perturbação no entendimento das citações destes autores, pelo que importa clarificar os conceitos. Com efeito, de acordo com o estipulado no Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, posteriormente regulamentado pelo Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, os departamentos curriculares são estruturas de orientação educativa nas quais “se encontram representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares, de acordo com os cursos leccionados, o número de docentes por disciplina e as dinâmicas a desenvolver pela escola”. Posteriormente, no artº 2º, ponto 3 do Decreto Regulamentar n.º 10/99, refere-se que “A constituição das estruturas de orientação educativa, é estabelecida no regulamento interno, o qual definirá a sua composição”. Assim, como a constituição dos departamentos é definida por cada escola ou agrupamento de escolas, ela é muito variável, podendo mesmo cada departamento ser constituído apenas por um grupo disciplinar. Esta opção, no entanto, compromete seriamente as dinâmicas de articulação curricular, pelo que o Decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril, estipula que cada departamento curricular deve ser composto por diferentes grupos disciplinares. Este normativo, no seu Artigo 42º, define que os departamentos são “Estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica” que constituem “estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o director, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das actividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho”.

No entanto, nos sistemas de ensino anglófonos, o departamento é o que corresponde ao nosso grupo disciplinar, pelo que se deve fazer a respetiva transposição, sempre que se citarem fontes anglo-saxónicas.

Também em estudos sobre a colegialidade docente efetuados em departamentos unidisciplinares de duas escolas secundárias portuguesas em 2000, Lima concluiu que nos

departamentos fortemente colegiais os professores revelam um “nível elevado de empenhamento no ensino e para com os alunos com quem trabalham”, ao mesmo tempo que demonstram “um nível elevado de inovação, níveis elevados de energia e de entusiasmo e apoio ao crescimento e à aprendizagem individuais” (p.92).

Síntese

A investigação que se tem vindo a desenvolver sobre as dinâmicas de interação entre os indivíduos e as organizações que integram permite concluir que esta é uma relação simbiótica, uma vez que o desenvolvimento institucional da organização é indissociável do desenvolvimento dos profissionais que nela desenvolvem a sua atividade mas, por outro lado, tem vindo a constatar-se que a cultura do local de trabalho é dos fatores que mais influencia a prática profissional.

Nos estudos sobre a identidade das organizações escolares (Chorão, 2015; Lima e Fialho, 2015, por ex.) surgem os conceitos de cultura de escola e de clima de escola como conceitos complementares: a cultura é diretamente influenciada pelas ideologias, valores e crenças partilhados pelos atores educativos, enquanto o clima está relacionado com a resposta afetiva e emocional dos sujeitos face às perceções e interações que desenvolvem na escola.

Lima e Fialho (2015) referem que as características essenciais de uma escola para que a sua cultura organizacional seja promotora de desenvolvimento profissional são, fundamentalmente, a existência de uma visão e de valores compartilhados e o trabalho de equipas colaborativas que partilham objetivos comuns e cujos membros aprendem uns com os outros.

A análise das dinâmicas organizacionais das culturas de professores reveste-se de uma dificuldade acrescida que está relacionada com a heterogeneidade deste grupo social. Assim, este trabalho centra-se sobre o grupo disciplinar, uma unidade orgânica formada por professores da mesma área e que, por isso, constitui uma comunidade mais homogênea onde se podem estabelecer padrões de interação, quer ao nível das concepções quer ao nível das práticas. As funções desempenhadas pelos coordenadores de grupo, enquanto líderes de comunidades aprendentes e que, por isso, se querem colaborativas e reflexivas, passam por assegurar a colaboração entre os docentes, apoiar o seu desempenho e monitorizar o seu trabalho. Nesse sentido, são-lhes exigidas características pessoais de liderança e um amplo conjunto de competências profissionais e relacionais.

As conclusões dos estudos sobre eficácia da organização que é a escola, identificaram algumas características comuns nos Departamentos/Grupos eficazes “de que se destacam a existência de trabalho colaborativo, a liderança e a prática de debate entre os professores.” (Roldão, 2000, p.73). Quanto à liderança das organizações escolares, a investigação sugere que esta deve atuar numa perspetiva “colaborativa, solidária e respeitadora das autonomias individuais e grupais” (Chorão, 2015, p.29).

Como já havia sugerido Barroso (2000), “As organizações assentes em redes colaborativas necessitam, sobretudo, de lideranças colectivas”(p.174).

CAPÍTULO 2 – EVOLUÇÃO E POLISSEMIA DO CONCEITO DE SUPERVISÃO

2.1. Abordagem cronológica do conceito de supervisão numa perspectiva evolutiva

Vieira (2009) contextualiza a noção de supervisão no domínio educacional, referindo que o conceito “tem uma herança histórica associada às funções de inspeção e controlo (Duffy, 1998; McIntyre & Byrd, 1998), apesar da viragem radical operada com o movimento da supervisão clínica, iniciado nos Estados Unidos a partir da década de 1960.” (p.199).

Com efeito, a supervisão clínica é um “modelo desenvolvido por Cogan e colaboradores, no final dos anos 50, nos EUA” (Alarcão e Canha, 2013, p.29), tendo como objetivo melhorar a qualidade do ensino e que inclui as etapas de observação (a sala de aula serve de metáfora para “clínica”), análise, reflexão e reformulação das práticas, tendo por base princípios éticos e a colaboração colegial entre supervisores e supervisionados. Note-se que a terminologia já existia associada há formação médica e de enfermagem em que a cada profissional, em início de carreira, é atribuído um tutor/supervisor que o apoia, observa a sua prática (e é observado), ensina e avalia. No caso da formação de médicos especialistas esta supervisão diária tem a duração de seis anos.

No panorama educativo nacional, apesar do termo *supervisão* ser relativamente recente (a primeira vez que aparece incluído no título de uma publicação foi num artigo de Isabel Alarcão, escrito em 1982, para a Revista Portuguesa de Pedagogia – *Supervisão Clínica. Um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores* – ela já era exercida sob a designação de Orientação de Estágio e estava “praticamente circunscrita à iniciação à prática profissional dos professores” (Alarcão & Canha 2013, p.26). Estes autores referem também

que a emergência do conceito já se fizera em 1977, em legislação relativa à função do Conselho Pedagógico.

É em 1987 que Alarcão e Tavares escrevem o primeiro livro português sobre o tema: *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*, onde o conceito é definido como “um processo em que um professor, em princípio mais experiente e informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.” (p. 18), e apontando como objetivo principal da supervisão pedagógica o de “ensinar os professores a ensinar” (p.34). Isabel Alarcão foi, sem dúvida, pioneira no estudo e na implementação da supervisão da prática pedagógica no nosso país, avançando em 1992 com outra obra importantíssima sobre o pensamento de Donald Schön, em que introduz o conceito de profissional reflexivo e aponta esse conceito como uma dimensão incontornável na supervisão da prática docente.

Mas logo em 1993, Flávia Vieira manifesta a sua apreensão por o conceito de *supervisão* se encontrar conotado com “chefia”, “dirigismo” ou “autoritarismo”. Segundo esta autora, a supervisão deve ser entendida como uma ação de “monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (idem, p. 28).

O conceito de supervisão horizontal, numa vertente colaborativa ou de auto-supervisão, vê a sua introdução no léxico educativo nacional em 1994 por Idália Sá-Chaves. Restringindo ainda a atividade supervisiva aos professores em formação, sugere que a supervisão é

“uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva, que tem como objectivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as

competências que lhe permitem enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo.” (Sá-Chaves, 2000, p.74)

A mesma investigadora introduz a metáfora da *andaimação* (do inglês scaffolding), remetendo para a ideia “do apoio que ajuda as pessoas a atuarem em zonas mais elevadas do desenvolvimento, segundo a teoria vygotskiana” (Alarcão & Canha, 2013, p.112). Propõe ainda como prática supervisiva “a hipótese de os próprios alunos em formação desenvolverem um tipo de supervisão amigável e recíproca, no pressuposto de que dois olhares são mais enriquecedores do que um (...)” (idem, p.38). Não deixa de ser curiosa a referência à *supervisão amigável* que parece ter subjacente a ideia de que estas práticas se revestem, por vezes, de alguma conflitualidade. Quem vive o quotidiano das nossas escolas sabe que, 25 anos volvidos, é esta a triste realidade na maioria dos estabelecimentos de ensino.

A abordagem reflexiva começa então a ser preconizada como um processo de melhoria da supervisão e, conseqüentemente, como promotora do desenvolvimento profissional. Alarcão (2000) e Oliveira-Formosinho (2002) apontam um novo paradigma de supervisão centrado na escola, enquanto comunidade aprendente, ao introduzirem o conceito de escola reflexiva e propondo que a supervisão se desenvolva neste contexto. Também Perrenoud (2002) sugere que a prática reflexiva, mesmo que não seja suficiente, é “necessária para enfrentar a complexidade que caracteriza a escola na actualidade” (p.57), na medida em que possibilita a transformação “do mal-estar, da revolta ou do desânimo” (idem) em desafios a equacionar, tendo em vista a procura de eventuais soluções, assumindo o professor a responsabilidade de ser o seu próprio supervisor. A reflexão sobre a própria prática passa a ser reconhecida como fator autonomizante e desenvolvimentista e à supervisão passa a ser reconhecido o contributo, não só para a melhoria do desempenho profissional dos docentes, mas também para o desenvolvimento coletivo da escola, enquanto organização. Assim, em

2003, Alarcão e Tavares redefinem o foco da supervisão referindo que ele aponta “para o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nele realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes” (p.144-145).

Neste contexto, Alarcão e Tavares (2003) propõem a possibilidade de coexistência de nove cenários supervisivos, permeáveis entre si:

1) o cenário da imitação artesanal – assente na relação direta entre o mestre e o aprendiz, com a finalidade de socializar o professor através da imitação de modelos;

2) o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada – implicando uma formação teórico-prática prévia à prática pedagógica e atribuindo ao professor um papel ativo/ autónomo na implementação das teorias pedagógicas;

3) o cenário behaviorista/comportamentalista – que pressupõe a definição experimental de objetivos, a responsabilização e a individualização;

4) o cenário clínico – sendo a sala de aula entendida como a principal ferramenta de observação, numa perspetiva de trabalho laboratorial, enquanto que a supervisão é vista como um processo assente em três etapas: planificação, investigação e avaliação;

5) o cenário psicopedagógico – em que a supervisão é entendida como uma forma de ensino e o professor, enquanto agente social, é responsável pela tomada de decisões e pela resolução de problemas;

6) o cenário pessoalista – atendendo aos graus de desenvolvimento, perceções, sentimentos e objetivos dos professores em formação, considera cada docente como um caso individual e, portanto único, interagindo num contexto específico;

7) o cenário reflexivo – em que se considera que da reflexão sobre a prática emerge um saber “contextualizado e dinâmico” e em que o “supervisor promove a experimentação em conjunto e a demonstração acompanhada de reflexão”;

8) o cenário ecológico – assente nas dinâmicas sociais de interação entre o sujeito e o meio em que este desenvolve a sua atividade;

9) o cenário dialógico – que enfatiza os contextos, valorizando a comunicação e o diálogo na construção da cultura profissional, considerando os supervisores e os professores como parceiros na comunidade profissional.

Entretanto, Glickman et al. (2004) sugerem a grafia *SuperVisão* que, segundo estes autores, sugere uma visão comum daquilo que devem e podem ser o ensino e a aprendizagem, desenvolvidos colaborativamente entre professores e supervisores formais. Nesta aceção, todos os membros da organização escolar trabalhariam em conjunto para transformarem em realidade a sua visão comum.

A evolução continua com Vieira (2006), ao propor um novo olhar para a supervisão, entendida como sendo “teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem numa direção comum – o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (idem, 2009, p.15). Neste contexto, Vieira sugere que as estratégias de supervisão devem criar condições para que os professores assumam “papéis potencialmente emancipatórios”, através de processos “como a reflexividade, a negociação e a regulação”. Por outro lado, as mesmas estratégias devem ser facilitadoras “da construção social do saber”, através do “cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens” num processo interactivo que assente em princípios de democraticidade. É neste sentido que a autora introduz a metáfora do *caleidoscópio da supervisão*, aludindo a que, dado que o conhecimento profissional é

multifacetado e multi-referenciado, como as múltiplas imagens que se formam num caleidoscópio, a sua análise implica “uma complexificação da visão da realidade” (ibidem, 2011, p.21).

Também Gaspar, Neves e Seabra (2012) explicitam as quatro dimensões da supervisão indicadas por Daresh (2006): (i) a de inspeção; (ii) a de atividade científica (vista pelo prisma da eficiência do especialista); (iii) a de atividade de relações humanas; e (iv) e a de fonte de desenvolvimento humano.” (p.35).

Alarcão e Canha (2013, p.36) referem que em 2007, Maia e Abreu classificam o processo supervisivo como “dinâmico e interpessoal” e reconhecem a importância da sua matriz institucional, classificando-o como “formal”. Simultaneamente, identificam como uma das suas finalidades “o aumento da satisfação profissional” visto que promove “o desenvolvimento de competências profissionais”.

Alarcão e Roldão (2008) sugerem que a supervisão interpares tem potencial para se constituir como prática de emancipação pessoal e de transformação social mas só se tiver como objetivo a mudança coletiva, transcendendo os interesses individuais.

Em 2009, Vieira propõem uma abordagem mais abrangente da supervisão, não se limitando unicamente à sala de aula, mas ancorando-se no contexto escolar, procurando tornar-se “num processo pedagógico mais humano, mais colaborativo e, sobretudo, mais solidário e emancipatório”. Teresa Vasconcelos, na sua obra editada em 2009, apresenta em subtítulo a ideia da supervisão como “Cruzamento de Saberes e Competências”. Acentua-se, assim, a dualidade supervisão – colaboração

Gaspar, Neves e Seabra (2012) sugerem três paradigmas numa perspetiva evolutiva da supervisão: (i) o convencional, (ii) o congenial e (iii) o colegial (p.35). O paradigma congenial é uma transição entre os outros dois, pelo que são esses os mais relevantes.

Como consequência da evolução concetual da supervisão, as estratégias supervisivas vão-se tornando cada vez mais inovadoras e em 2011, Moreira apresenta as “narrativas dialogadas” como ferramenta a utilizar numa perspetiva reflexiva da supervisão.

Alarcão e Canha (2013) sugerem que “nos anos mais recentes (...) a incidência (da supervisão) recai na dimensão formativa, reforçando a matriz desenvolvimentista.”(p.26). O conceito parece assim revestir-se de duas modalidades diferentes, que estes autores caracterizam como “A modalidade inspectiva/fiscalizadora e a modalidade formativa /estimulante” (idem, p. 24). A primeira está conectada com os conceitos de “inspeção” e de “fiscalização” enquanto a segunda aponta para uma atividade inter-relacional em que o supervisor é percepcionado como “colega” e “amigo crítico”. Ainda de acordo com estes autores, o conceito envolve a gestão, a liderança e a coordenação, em atividades de monitorização, regulação e avaliação, podendo ocorrer em ambientes

—formativos e estimulantes, centrados nas possibilidades de desenvolvimento, ou

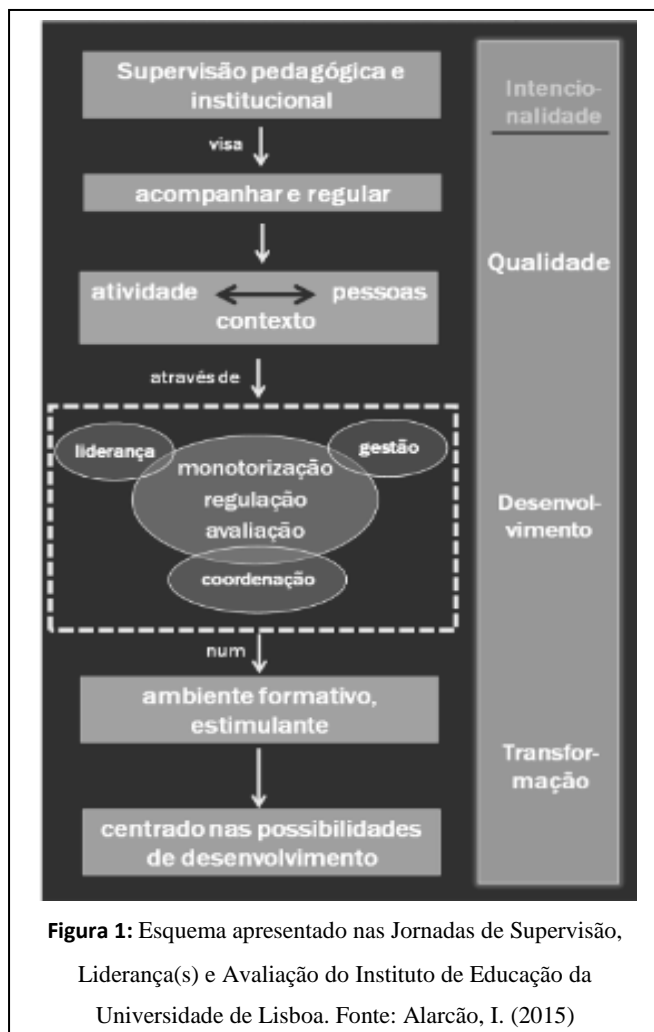
—inspectivos e fiscalizadores, centrados no cumprimento de normas. (idem, p. 20)

Ainda segundo os mesmos autores, ao longo dos últimos 30 anos, o conceito tem vindo a evoluir, ganhando um significado mais abrangente, numa perspetiva “ecológica, colaborativa, desenvolvimentista e transformadora.” (idem, p.83).

Em 2015, Isabel Alarcão refere que as “mundividências” provocaram a evolução da

sua conceitualização, que sintetiza no quadro apresentado na figura 1.

Uma das “mundividências” a que a autora alude será, sem dúvida, a emergência do termo *intervisão*, que tem vindo a criar adeptos entre a classe docente e também em alguns investigadores em Ciências da Educação. Com efeito, o prefixo “inter” remete para uma atividade recíproca (inter pares), por oposição ao “super” mais conotado com relações de poder (ou de superioridade).



A designação de *intervisão* está associada a uma supervisão horizontal enquanto que a de supervisão parece remeter para um processo vertical, um olhar de cima para baixo. Nesta comunicação, Alarcão aponta para uma dimensão “inter” da supervisão em que o prefixo remete para a natureza interpessoal, interdepartamental e interinstitucional do processo supervisiivo.

Em jeito de síntese, a evolução concetual da supervisão conduziu à construção de um paradigma altamente contextualizado, envolvendo processos humanistas, autonomizantes e desenvolvimentistas, estabelecendo relações que promovam o desenvolvimento dos professores, baseadas na interajuda, e que se desenvolvem em cenários colaborativos.

2.2. Perspetiva cronológica do enquadramento legal da supervisão - *recensão* (necessariamente crítica) dos sucessivos normativos

No quadro da legislação nacional¹, a palavra *supervisão* é introduzida pela primeira vez do Decreto-Lei n.º 139A/90 de 28 de abril de 1990, que estabelece o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD): no Artigo 56.º refere-se que a qualificação para o desempenho de outras funções educativas requer “a frequência com aproveitamento de licenciaturas ou cursos de estudos superiores especializados, ou de graus de mestre ou doutor, em áreas de especialização (...) como a de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores”. Segue-se em 1997, o Decreto-lei 95/97, de 23 de abril, que define o regime jurídico da formação especializada, e que no seu Artigo 3º estipula que a formação em Supervisão pedagógica visa “qualificar para o exercício de funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e professores.”

As sucessivas alterações ao ECD têm mantido o conceito, verificando-se também a sua inclusão no Decreto-Lei n.º 15/2007 que fixa o regime jurídico da avaliação do desempenho docente e remete para a responsabilidade dos pares, a obrigatoriedade de uma monitorização das práticas educativas e da observação de aulas. Este normativo foi responsável por trazer a polémica para o campo da coordenação e da supervisão, ao introduzir a figura do professor titular, uma categoria diferenciada de docentes, baseada na sua experiência e/ou formação, a quem seriam obrigatoriamente atribuídas as funções de supervisor e de coordenador das estruturas de gestão intermédia.

¹ A legislação emitida pela tutela, no âmbito do Trabalho colaborativo e da Supervisão, será analisada mais detalhadamente no estudo empírico (Parte II desta investigação).

Gaspar et al. (2012) propõem que, a esta ideia de senioridade, está subjacente a ideia de autoridade que vem inquinar as relações entre docentes, comprometendo o clima relacional nas escolas e, conseqüentemente, o ambiente necessário à colaboração e ao trabalho interpares.

Por outro lado, o mesmo Decreto-Lei procedeu a uma alteração substancial do processo de avaliação do desempenho docente (ADD), que ao ser também ela da responsabilidade exclusiva do professor titular, veio associar ao processo supervisoivo uma vertente mais direcionada para a fiscalização e avaliação, fator que tem até hoje constituído um entrave à implementação da supervisão da prática pedagógica na maioria dos estabelecimentos de ensino.

Mas é com o Decreto-Lei 75/2008 que os conceitos de avaliação e de supervisão finalmente se vêem articulados: no Artigo 42º estabelecem-se as disposições para a criação das estruturas de coordenação e supervisão que têm como atribuição, entre outras, a avaliação do desempenho docente.

Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho, procede a mais uma revisão do ECD, procurando simplificar o processo de ADD e extinguindo a categoria de professor titular, reunificando a carreira docente. Não obstante, continuou a valorizar-se a formação especializada e a senioridade, reservando as funções de supervisão e de avaliação aos professores posicionados no 4.º escalão (ou superior), detentores preferencialmente de formação especializada ou, excecionalmente, do 3.º escalão, se detentores de formação especializada. No preâmbulo do mesmo Decreto-Lei refere-se a criação de “modalidades de supervisão da prática docente, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo prestado e a progressão na carreira” e, no seu Artigo 40º, estipula-se que a avaliação do desempenho visa, entre outros aspetos, “g) promover o trabalho de cooperação entre os

docentes” e “h) promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente”. De novo, a supervisão “colada” à avaliação.

No Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro, que mais uma vez procede a alterações ao ECD, a supervisão pedagógica surge associada à avaliação da dimensão científico-pedagógica dos docentes, uma das três dimensões definidas para a ADD (as outras duas são a de participação na vida da escola e com a comunidade e a de formação contínua e desenvolvimento profissional). Assim, neste normativo volta a verificar-se uma nova aproximação entre a supervisão e a avaliação.

A supervisão pedagógica, encarada numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos docentes, através do apoio ao processo de ensino e da reflexão sobre a prática, conduzirá indubitavelmente à melhoria das práticas pedagógico-didáticas e, conseqüentemente, isso refletir-se-á positivamente na avaliação dos docentes. No entanto, o seu âmbito transcende largamente esta perspetiva avaliadora e classificadora, condicionante da progressão na carreira, e o facto de ser referida na legislação sempre associada à ADD, tem comprometido a implementação nas escolas dos processos supervisivos que se pretendem desenvolvimentistas e transformadores.

2.3. Avaliação e Supervisão - algumas propostas para “uma coexistência pacífica”

As grandes linhas orientadoras para a avaliação do desempenho docente conheceram a sua versão final e mais atual com a publicação do Decreto-lei 41/2012, que procurou pôr termo a um período de grande conflitualidade provocada pelo anterior modelo de ADD, proposto pela legislação publicada em 2007.

Os constrangimentos à implementação de um modelo de avaliação do desempenho profissional dos professores são, essencialmente, de duas naturezas distintas: por um lado, a inexistência de uma cultura de avaliação de desempenho no sistema educativo português pois, como refere o estudo da OCDE de 2009, *Teacher Evaluation in Portugal*, coordenado por Santiago et al., os professores progrediam na carreira, principalmente, pela graduação atribuída pelo tempo de serviço, sem qualquer conexão com práticas de ensino eficazes. Como consequência deste paradigma, *“a revisão do modelo de avaliação de desempenho dos professores desafia estruturas complexas de poder laboral e profissional no sector da educação. Desta forma, o comportamento dos professores e das suas organizações sindicais condiciona a capacidade de mudança do Ministério da Educação.”* Pereira (2009, p.4). Por outro lado, nos modelos de ADD propostos pela tutela, a avaliação dos professores tem como objetivo o desenvolvimento profissional, mas decorre em simultâneo com a avaliação para a progressão na carreira, através de um processo único. Este processo, aliado a um sistema de quotas definido por critérios meramente burocráticos, de pendor economicista, pode comprometer a promoção pelo mérito.

É assim, na diversidade de leituras do conceito de avaliação, quer quanto às funções quer quanto às finalidades, que reside a origem da controvérsia. Simões (2000) questionava: “Avalia-se para julgar ou para melhorar? Avalia-se para se conhecer ou para tomar uma decisão?” (p.10). Neste contexto, têm-se feito ouvir algumas vozes, nomeadamente as das organizações sindicais, que defendem que a progressão na carreira docente não deve estar indexada aos resultados da avaliação de desempenho que se pretende focada essencialmente no desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, Santiago *et al* (2009), no estudo que realizaram para a OCDE, alertam para a possibilidade de que uma avaliação orientada exclusivamente para o desenvolvimento, que não tenha repercussão na progressão

da carreira, possa não ser encarada com a importância que lhe é devida, pelo que defendem o desenvolvimento de mecanismos de articulação e complementaridade.

Na tentativa de conciliar os processos avaliativo e supervisivo a grande questão é, como sugere Vieira (2011, p.8), “como potenciar a dimensão transformadora e emancipatória da supervisão, quando associada à avaliação, se esta se reveste de um carácter de seriação e de controlo?” O Decreto-Lei 41/2012, regulamentado pelo Decreto-regulamentar 26/2012, tenta conciliar estes desígnios, referindo no seu preâmbulo que “Pretende -se, (...), incentivar o desenvolvimento profissional, reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas, como condições essenciais da dignificação da profissão docente e da promoção da motivação dos professores”. É então definido um modelo de avaliação que assenta em três dimensões: “i) a científico-pedagógica, que se destaca pela sua centralidade no exercício profissional; ii) a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa; e iii) a formação contínua e o desenvolvimento profissional.” (idem).

A supervisão da prática profissional é então chamada a cumprir um dos seus desígnios – a avaliação docente, consubstanciada em duas vertentes:

I. A avaliação interna, a cargo do coordenador de departamento, ou de quem ele designar, que acompanha e avalia as dimensões de “ii) a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa; e iii) a formação contínua e o desenvolvimento profissional.”

II. A avaliação externa, que incide na dimensão i), científico-pedagógica, apenas obrigatória para “*docentes em regime probatório, posicionados nos 2.º e 4.º escalões da carreira e aos candidatos à menção de Excelente*” (ibidem). Para esta dimensão serão nomeados avaliadores da mesma área científica do avaliado e, preferencialmente, com formação especializada em supervisão pedagógica.

Esta solução de compromisso, em que se atribui a dimensão mais central da prática docente a um avaliador externo, visa diminuir as hipóteses de conflito entre avaliadores e avaliados mas reduz a supervisão a um “mero processo de fiscalização em que o supervisor (...) dentro da sala de aula esquadrinha e inspecciona (...) a actividade de qualquer outro professor” (Alarcão e Tavares, 2003, p.120). Com efeito, o mecanismo previsto para este processo avaliativo, centrado na observação de aulas, estipula que o avaliador externo se limite a observar duas aulas do avaliado (180 minutos), sem que haja qualquer momento de contacto prévio ou posterior à observação. Ora, como refere Marchão (2011), “Exercer a supervisão, ajudando a promover e a emancipar o professor para o seu próprio desenvolvimento profissional, requer mais do que uma intervenção circunstanciada” (p.3). Somos então levados a concluir que, no actual modelo de ADD, a avaliação da dimensão científico-pedagógica remete apenas para a finalidade da progressão na carreira, na qual a supervisão desempenha uma função residual.

A conceção atual da avaliação, seja de professores ou de alunos, é encarada numa perspetiva formativa e desenvolvimentista, identificando os pontos fortes, mas também as debilidades que necessitam de intervenção e apoio. Nesta aceção, a avaliação das dimensões ii) participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa e iii) formação contínua e o desenvolvimento profissional, no contexto criado pela nova legislação, se for realizada num contexto colaborativo de supervisão interpares pode promover a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, contribuir para o sucesso da escola e para a melhoria dos resultados escolares dos alunos. Este enquadramento concetual da avaliação requer que os docentes desenvolvam uma atitude reflexiva e crítica sobre a sua prática, valorizando, assim, os processos de autoavaliação. Nesta perspetiva, Marchão (2011) defende que

“Num processo de supervisão-avaliação é necessária a corresponsabilização no processo avaliativo e um diálogo permanente numa perspectiva auto e hetero reflexiva que permita a evolução do professor avaliado, a melhoria e mudança de práticas, (...) o desenvolvimento profissional e o estabelecimento de um ciclo reflexivo de supervisão que seja dinâmico e colaborativo.” (p. 4)

O exercício da supervisão, na sua vertente avaliativa, deve, portanto, desenrolar-se em ambientes colaborativos que privilegiem uma metodologia cíclica de reflexão-ação. Tais ambientes dependem, em grande medida, do perfil do supervisor e do modo como ele desempenha as suas funções supervisivas. A sua atuação deve pautar-se por princípios éticos de objetividade e transparência, num quadro de confiança mútua que promova a partilha e a aprendizagem interpares. Neste âmbito, Alarcão e Tavares (2003) efetuam uma síntese dos estilos supervisivos, a partir de Glickman (1985), cujas características se apresentam no quadro seguinte:

Quadro 1. Funções supervisivas e estilos do supervisor. Fonte Glickman (1985, in Alarcão e Tavares, 2003)

Funções Estilos	Prestar atenção	Clarificar	Encorajar	Servir de espelho	Dar opinião	Ajudar a encontrar soluções	Negociar	Orientar / Dirigir	Estabelecer critérios / metas	Condicionar
Não diretivo										
Colabor ativo										
Diretivo										

As estratégias de supervisão que apoiam uma conceção desenvolvimentista da avaliação, pressupõem uma ação supervisiva não diretiva e colaborativa, concertada entre todos os intervenientes e, nessa perspetiva, todos são supervisores. Estas estratégias de

colegialidade esbatem a conotação negativa que avaliação traz para o campo da supervisão, “que passa a ser entendida como uma tarefa a realizar com os professores e não sobre os professores” (Vieira e Moreira 2011, p.30).

2.3. 1. Observação de aulas, avaliação e supervisão

“ [...] a imagem simbólica que muito frequentemente se encontra associada ao termo supervisão: um olho, o cerne do nosso órgão de visão. Com efeito, o olhar e a capacidade de visão são elementos fundamentais no processo de acompanhamento supervisoivo” (Alarcão e Canha, 2013, p.19).

Frequentemente encarada como sinónimo da função supervisiva, a observação de aulas é, sem dúvida, uma atividade fundamental no acompanhamento, monitorização e apoio da atividade docente e, por isso, merece aqui uma abordagem diferenciada. Mas a supervisão não se esgota “nas fronteiras das paredes da sala de aula”, como refere Oliveira-Formosinho (2002). Com efeito, Alarcão e Canha, (2013) defendem que esta perspetiva “microcontextual” tem vindo a ser ultrapassada pela “constatação de que muito do que se passa no processo ensino / aprendizagem no interior da sala de aula é reflexo do que se passa fora dela” (p.32).

O modelo clínico da supervisão baseia-se na observação e análise de situações concretas com o objetivo de identificar padrões de comportamento em sala de aula e, assim, melhorar o ensino “através da colegialidade e da interação entre professores e observador”, na citação que Reis (2011) faz de Alarcão e Sá-Chaves (2002). Quando este modelo começou a ser implementado tinha subjacente uma filosofia eminentemente formativa, que veio sendo progressivamente reduzida, devido a constrangimentos de natureza administrativa relacionados com a avaliação docente. Atualmente, em Portugal no âmbito da ADD, a observação de aulas pode estar reduzida a uma única sessão (dois tempos de 45

minutos ou um bloco de 90 minutos), sem passar pelas reuniões de pré e pós observação entre observador e observado que aquele modelo pressupunha. Porém, se entendermos a supervisão como um instrumento privilegiado para o desenvolvimento dos profissionais e, conseqüentemente, das instituições que integram, visando a melhoria das práticas que conduzem ao sucesso educativo, ela tem que ir para além da observação: deve incluir a reflexão e a ação sobre a prática, em que o “observador assume o papel de colega crítico”, como defendem Alarcão e Tavares (2003), funcionando como apoio e recurso para as dificuldades encontradas. Neste sentido, deve ser dada a oportunidade ao professor observado de selecionar quer o foco da observação, quer o colega que o vai observar.

A transformação da imagem negativa da observação de aulas, tradicionalmente associada a “uma fase de demonstração de competências, de carácter iniciático, que depois de ultrapassada raramente se repetiria”, nas palavras de Reis (2011, p.11), implica a estreita colaboração entre observador e observado. Este investigador baseia o seu trabalho sobre a observação de aulas nos seguintes pressupostos:

- quando acompanhada pela respetiva discussão, numa dinâmica de reflexão sobre a prática, é um instrumento fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes, contribuindo assim para a melhoria do processo de ensino /aprendizagem;
- é uma atividade em que todos, observadores e observados, aprendem e se desenvolvem.

O grau de concretização destes pressupostos depende, não só das dinâmicas de trabalho do grupo, mas também das atitudes individuais: implica humildade na valorização da experiência e do conhecimento do próprio e disponibilidade para acolher os contributos dos outros e para evoluir nessa interação.

A observação de aulas não pode, de modo algum, continuar associada a atividades de inspeção/fiscalização – ela permite identificar aspetos a melhorar na prática docente, mas também demonstrar competências ou partilhar sucessos; permite a identificação das fragilidades individuais, mas também a construção coletiva de estratégias para a sua superação; permite avaliar o desempenho, mas também aprender com os colegas e, por último, permite desenvolver as diferentes dimensões da atividade profissional dos professores e estabelecer metas para o desenvolvimento.

Em contextos fortemente colaborativos, a observação de aulas é entendida como um direito e um dever de todos, pelo que esta atividade não implica hierarquias de poder, permitindo eliminar a carga negativa e a ansiedade que habitualmente a revestem. Nestas dinâmicas organizacionais todos observam e são observados, numa atitude de abertura e de confiança em relação ao outro e na convicção de que “com ele é possível ir mais longe do que sozinho.” (Alarcão e Canha, 2013, p.48). Mas, como também recomendam estes autores, “Limitar a ação supervisiva ao que acontece na sala de aula, sem ter em consideração os fios que constituem toda esta teia, é amputar a supervisão.” (p. 73).

Síntese

O termo supervisão surge em Portugal, na década de 70, associada à atividade dos professores metodólogos e orientadores de estágio, que se desenvolvia segundo dois vetores: o da monitorização/avaliação da prática e o do apoio pedagógico-didático do professor estagiário. Vieira (2009) sugere que o conceito “tem uma herança histórica associada às funções de inspeção e controlo, mas a evolução concetual da supervisão, conduziu à atribuição de um papel mais abrangente, numa perspectiva “ecológica, colaborativa, desenvolvimentista e transformadora” (Alarcão & Canha, 2013, p.83). Segundo estes autores, o conceito de supervisão remete para duas modalidades: “A modalidade

inspetiva/fiscalizadora e a modalidade formativa /estimulante” (p. 24) mas sugerem que “nos anos mais recentes (...) a incidência (da supervisão) recai na dimensão formativa, reforçando a matriz desenvolvimentista” (p.26). Esta evolução conduziu à construção de um paradigma de supervisão altamente contextualizado, envolvendo processos humanistas, autonomizantes e desenvolvimentistas, e estabelecendo relações que promovam o desenvolvimento dos professores, baseadas na interajuda e que se desenvolvem em cenários colaborativos.

A legislação que tem vindo a ser publicada no nosso país, no campo educacional, associa invariavelmente a supervisão à avaliação dos professores o que, dada a polémica e a conflitualidade que estes normativos têm introduzido na classe docente, tem comprometido a implementação nas escolas de processos supervisivos que se pretendem desenvolvimentistas e transformadores. Tais processos pressupõem estratégias de colegialidade que tendem a dissipar a conotação negativa que a avaliação traz para o campo da supervisão. Neste contexto, mereceu-nos particular atenção a observação de aulas, por esta atividade ser frequentemente entendida como sinónimo da ação supervisiva/avaliativa. Em contextos fortemente colaborativos, a observação de aulas é entendida como um direito e um dever de todos, pelo que estes procedimentos não implicam hierarquias de poder, permitindo eliminar a carga negativa que habitualmente os reveste.

CAPÍTULO 3 – COLABORAÇÃO E SUPERVISÃO – “DUAS FACES DA MESMA MOEDA”

“O meu «ponto de fuga» abre-me questões justamente sobre a complementaridade supervisão/colaboração, que, pessoalmente, tendo a entender como pacíficas.” (Roldão, no prefácio à obra de Alarcão e Canha, 2013, p.9)

3.1. Dinâmicas em *inter-indução*: colaborando - supervisionando

Nos últimos anos tem-se vindo a assistir, progressivamente, a uma evolução do processo superviso para uma dimensão mais democrática e colaborativa. Alarcão e Roldão (2010) referem que esta tendência trouxe para a supervisão “uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e auto-formativa” (p.15). A importância da colaboração no trabalho docente está também consagrada no modelo de avaliação externa dos estabelecimentos de ensino, da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), entendido como fator determinante para o desenvolvimento das escolas e, como tal, incluindo-o nos referentes a avaliar, a par com as práticas de supervisão pedagógica, apontando os pontos fracos ou destacando as boas práticas, tendo em vista sua progressiva implementação e consolidação.

No Capítulo 1 foi referida a necessidade de clarificar o conceito de colaboração. Nesse sentido, apresenta-se uma resenha dos conceitos-chave encontrados na literatura revista sobre o tema:

— colaborar refere-se a um processo de partilha de conhecimento ou dos processos para alcançar esse conhecimento e implica uma interação constante entre o individual e o coletivo;

- nesta interação, as experiências e as ações individuais são orientadas no sentido de se alcançarem objetivos comuns;
- a colaboração implica um diálogo sistemático como ferramenta estratégica de negociação;
- é um instrumento de “desenvolvimento (...) das pessoas e das atividades em que elas se envolvem e, presumivelmente, também das instituições em que se inserem.” (Alarcão & Canha, 2013: p. 46);
- requer uma “atitude de abertura” (idem, p.48), na medida em que é necessária disponibilidade para acolher o contributo dos outros e, questionando o conhecimento próprio, evoluir com essa interação.
- pressupõe a existência de relações não hierarquizadas e a valorização equitativa dos contributos que cada indivíduo disponibiliza tendo em vista o benefício comum;
- envolve “relações de complementaridade, desenvolvidas no desempenho de papéis que se alteram ao longo do processo, capacitando cada elemento para assumir diferentes responsabilidades nesse percurso” (Alarcão & Canha, 2010, p. 5).

Como se depreende deste enquadramento, trabalhar colaborativamente vai para além do mero trabalho em grupo, com vista à realização coletiva de uma tarefa. Para Roldão (2007), é um processo “articulado e pensado em conjunto para melhor atingir os objetivos pretendidos, com base na interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p.27). Esta autora defende que, para dar resposta à crescente diversidade da população escolar, torna-se necessário desenvolver estratégias de ensino diversificadas, pelo que as dinâmicas de colaboração entre docentes são facilitadoras dessas tarefas, uma vez que “todos trabalham com e para todos”. Lima e Fialho (2015) apontam para a importância da colaboração entre colegas como contributo para a sua aprendizagem profissional, remetendo para as investigações de McLaughlin e Talbert (2006)

que evidenciam três funções principais desempenhadas pela colaboração em ambientes educativos:

- 1) Aquisição e produção de conhecimento pelos docentes, quer da prática, quer para a prática;
- 2) Desenvolvimento e apropriação de uma linguagem partilhada e de padrões de qualidade coerentes;
- 3) Criação de uma “cultura de escola” que evita que os professores “naveguem ao sabor das modas educativas”

Atualmente, no desenvolvimento da atividade docente, a aprendizagem colaborativa e horizontal é apontada como meio privilegiado para desenvolver capacidades de criar e partilhar o conhecimento. Para Roldão (2006) o trabalho colaborativo é um conceito-chave para a gestão do currículo que os professores realizam nas escolas, referindo-se à colaboração como o “cimento organizacional” que sustenta a eficácia da implementação dos projetos educativos. Alarcão e Canha (2013) reforçam este paradigma colaborativo, referindo que “as práticas colaborativas apresentam grandes potencialidades, já que nascem da interação entre pessoas, da partilha de conhecimento e de saber experiencial” (p. 53). Estes autores citam os trabalhos de Tripp (1989) e de Senge (1990), defendendo que, na implementação dos processos colaborativos, devem ter-se em consideração quatro aspetos fundamentais:

— A convergência concetual: é necessário que exista no grupo um entendimento consensual, do que significa trabalhar colaborativamente. Tal não significa que haja “um pensamento único”, pois a diversidade é uma das mais-valias da colaboração. No entanto, deve existir uma “visão partilhada” sobre os propósitos a alcançar com estes procedimentos;

- O acordo na definição de objetivos: estes devem ser definidos em equipa, de modo a que todos participantes neles se revejam e se sintam motivados a trabalhar para a sua consecução;
- A gestão partilhada: o processo de tomada de decisões relativamente ao trabalho a desenvolver deve ser construído com a contribuição de todos os elementos do grupo, uma vez que a corresponsabilização desenvolve sentimentos de pertença e, consequentemente, motiva todos os atores a envolverem-se ativamente nas dinâmicas do trabalho em equipa;
- A antecipação de ganhos individuais e comuns: a colaboração deve ser um “entendimento negociado” do qual beneficiam todos os participantes. Como tal, é importante que se possam antever os ganhos de cada um, bem como os que daí advém para a escola. Devem dimensionar-se os projetos gerindo as expectativas individuais, de modo a evitar a frustração que pode pôr em causa as dinâmicas colaborativas no futuro.

Anteriormente, em 2010, Alarcão e Canha já tinham apontado no sentido de que a colaboração se desenvolve segundo três vetores: “o de desenvolvimento profissional dos que nela se envolvem, o de desenvolvimento das instituições e o do sistema educativo na sua globalidade e de desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem (...), meta que congrega os esforços individuais e coletivos.” (p. 3-4).

A conceção de que o intercâmbio e a partilha de informação entre colegas ajudam os docentes a minimizar dificuldades e a sentirem-se mais seguros na realização do seu trabalho parece, assim, ser consensual nas Ciências de Educação. Também a noção de que quanto mais frequentes forem as interações entre os docentes menor será incerteza sobre a correção das respetivas práticas pedagógicas, merece concordância geral. Mas para se atingirem estes propósitos, e desenvolver um trabalho cuja qualidade tenha reflexo nas aprendizagens dos alunos, Roldão (2007) aponta como necessárias

“a colaboração na planificação das aulas, a realização de docência em conjunto, o estudo inter-grupos das estratégias e sua eficácia, a observação mútua e a inter-supervisão crítica entre professores, a colegialidade nas decisões, a prestação de contas colectiva e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos.” (p. 29)

Colaboração e supervisão surgem, assim, como práticas que se induzem mutuamente, como instrumentos que se articulam tendo em vista o desenvolvimento dos indivíduos e o incremento da qualidade das instituições.

3.2. Entraves à colaboração e colaboração artificial

O estudo realizado por Lima e Fialho em 2015 conclui que são diversos os fatores condicionantes da colaboração docente, para além da já referida “tradição cultural do trabalho isolado em sala de aula” (p.30) e da cultura individualista que, segundo Perrenoud (2002) ainda predomina em grande parte das escolas, embora se tenha vindo a assistir a algumas mudanças positivas nesta área. A intensa investigação que tem vindo a ser levada a cabo sobre colaboração docente permite concluir que esses fatores se revestem de duas naturezas distintas: i) os que são de ordem comportamental, directamente relacionados com o indivíduo e com a sua interação com o meio, e ii) os que se relacionam com as instituições e com os normativos que as regem. Os primeiros dependem de causas endógenas, como as características da personalidade individual (timidez, ansiedade, falta de autoestima...), e/ou de causas exógenas, como a inadaptação à cultura/clima organizacional vigente, que leva a que os docentes se isolem, evitando a interação e o consequente julgamento dos seus pares. Relativamente ao segundo tipo de fatores, eles prendem-se, por um lado com a rigidez do currículo instituído, que não implica necessariamente um trabalho colaborativo e, por outro, com a forma como as escolas se organizam, também já apontada por Roldão (2007),

nomeadamente ao nível dos horários letivos, que não contemplam tempos comuns para o trabalho em conjunto. Quanto ao currículo instituído, assume particular relevância neste contexto a falta de estratégias de interdisciplinaridade preconizadas para a sua implementação - os professores de diferentes disciplinas, na grande maioria dos casos, desconhecem completamente os conteúdos programáticos das disciplinas que os seus colegas, do mesmo nível de ensino, lecionam. Como tal, não se faz sentir a necessidade de colaboração, visto que se desconhecem as práticas dos outros docentes.

Dada a relação intrínseca, e sistematicamente corroborada pela investigação, entre a colaboração docente e a eficácia dos estabelecimentos de ensino, a tutela tem vindo a publicar legislação que reforça a necessidade das práticas de trabalho colaborativo para a implementação do currículo. Entra-se, assim, no domínio do que Fullan e Hargreaves (2001) designam por *colaboração artificial* que, segundo estes autores, se verifica quando as práticas colaborativas não ocorrem livre e espontaneamente, por iniciativa dos envolvidos, mas são impostas por “mandato administrativo”. O Decreto – Lei 55/2018, que implementa a Autonomia e Flexibilidade Curricular, estipula no seu preâmbulo “*a instituição de um mecanismo de apoio e acompanhamento do trabalho das escolas no sentido de o reforçar e impulsionar criando entre as escolas comunidades e redes de partilha de práticas*” e prevê “iv) *Adotar diferentes formas de organização do trabalho escolar, designadamente através da constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente e centrá-lo nos alunos*”. Confere também às escolas autonomia, para gerirem os tempos escolares de modo a que se desenvolva o trabalho interdisciplinar e/ou de articulação curricular e estipula, no seu artigo 4º, alínea s) a “*Valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens*”. As escolas com práticas colaborativas insipientes vêem assim, por decreto, imposto o trabalho colaborativo, o que permite à gestão, se assim o entender, introduzir

tempos comuns nos horários dos docentes destinados ao trabalho conjunto, medida que Fullan e Hargreaves (2001) consideram ter um impacto real no desenvolvimento de dinâmicas de trabalho colaborativo. Este tipo de colaboração é, no entanto, considerado como aparente e precário por alguns autores, nomeadamente Sanches (2000), que a ela se refere como “colegialidade forçada” e que, na sua perspetiva, conduzirá a estratégias de adaptação dos professores e não à inovação pretendida. No entanto, Fullan e Hargreaves (2001) referem-na como vantajosa, no sentido em que constitui um caminho preliminar para a criação de práticas colaborativas mais duradouras.

3.3. Os Grupos Disciplinares - Unidades de Colaboração *versus* “Balcanização”

“Se queremos mudar os comportamentos, precisamos de mudar os contextos” (Alarcão e Canha, 2013, p.75)

As dinâmicas de colaboração devem ser transversais a toda a escola pois, como defendem Alarcão e Canha (2013), quando as escolas se constituem como verdadeiras comunidades colaborativas, as pessoas unem-se em torno de interesses comuns, contribuindo assim para o seu desenvolvimento e para a qualidade da educação que nelas se pratica. Contudo, a maioria das tarefas que implica um trabalho conjunto (planificação dos conteúdos programáticos, conceção de materiais didáticos, elaboração dos testes de avaliação e dos respetivos critérios de classificação...), ocorre nos grupos disciplinares. Estas estruturas são também locais privilegiados de partilha de ideias e, tendo em conta as afinidades já enunciadas no Capítulo I, os docentes que as integram envolvem-se mais sistemática e regularmente em interações conducentes à organização do trabalho e à construção do conhecimento. Huberman (1993) enfatiza a importância dos departamentos

curriculares, no contexto da colaboração docente, na medida em que é aí que “as pessoas têm coisas concretas a dizer e ajuda concreta a fornecer umas às outras” (Huberman, 1993, cit. por Lima, 2002, p. 45). Também Sanches (2000) refere que dentro dos departamentos curriculares emergem espontaneamente iniciativas colegiais, que considera como “as formas mais autênticas e fecundas, em termos de inovação, nascidas nas escolas” (p.50).

O *layout* ou arranjo físico de algumas tipologias de edifícios escolares, em que são atribuídas salas de trabalho específicas a cada grupo disciplinar ou departamento curricular, pode também propiciar o desenvolvimento de atividades colaborativas nestas estruturas, dado que permite que os professores disponham de um local comum, apropriado para trabalhar fora das horas letivas, e que possibilita a rentabilização do tempo que os docentes passam na escola. Paradoxalmente (ou talvez não), as particularidades relacionadas com a arquitetura dos edifícios são apontadas por Fullan e Hargreaves (2001) como causas materiais condicionantes da colaboração, na medida em que tendem a isolar os professores. De facto, esta compartimentação dos grupos disciplinares ou dos departamentos curriculares pode contribuir para o que Hargreaves (2001) designou por “balcanização”², referindo-se à tradicional divisão dos professores “em grupos separados e isolados”, e que constitui um obstáculo à construção da sua identidade profissional (p.217). As culturas docentes *balcanizadas*, na aceção deste autor, são compostas por grupos que não participam da dinâmica geral da escola e em que os “professores não trabalham nem isoladamente, nem com a maior parte dos colegas da escola, mas sim em subgrupos mais pequenos no interior da comunidade escolar” (p.240). Day (2001) refere que neste tipo de culturas os docentes identificam-se “com o grupo e não com a escola como um todo” (p. 129). Neste contexto, as práticas colaborativas podem tornar-se pouco relevantes para o desenvolvimento da

² conceito utilizado originalmente em geopolítica para descrever o processo de divisão de uma região ou de um estado noutros de menores dimensões que frequentemente são hostis ou não-cooperativos entre si

instituição, uma vez que o corpo docente não reúne esforços numa ação convergente para a prossecução de objetivos comuns.

A colaboração entre docentes no grupo disciplinar não deve, portanto, constituir um impedimento ao desenvolvimento de outros processos colaborativos, antes pelo contrário, deve proporcionar “novas relações e contextos de desenvolvimento e de aprendizagem com os outros” (Alarcão e Canha, 2013, p.81).

Síntese

Nos Capítulos 1 e 2 surge recorrentemente o conceito de colaboração docente, consubstanciada no trabalho colaborativo e associado às dinâmicas supervisivas, pelo que neste Capítulo se procede às suas análise e clarificação. Neste âmbito, assumem particular relevância no contexto educativo português, os trabalhos de investigação de Maria do Céu Roldão que considera o trabalho colaborativo como um conceito-chave para a gestão do currículo que os professores realizam nas escolas, referindo-se à colaboração como o “cimento organizacional” que sustenta a eficácia da implementação dos projetos educativos. Também os trabalhos de Alarcão e Canha sobre esta temática apontam no sentido de que a colaboração se desenvolve segundo três vetores: “o de desenvolvimento profissional dos que nela se envolvem, o de desenvolvimento das instituições e o do sistema educativo na sua globalidade e de desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem (...), meta que congrega os esforços individuais e coletivos.” (2010, p.3-4).

Em virtude da relação intrínseca entre a colaboração docente e a eficácia dos estabelecimentos de ensino, a tutela tem vindo a publicar legislação que reforça a necessidade das práticas de trabalho colaborativo para a implementação do currículo, consubstanciada no Decreto-Lei 55/2018. No entanto, existem vários fatores condicionantes da implementação das práticas colaborativas no trabalho docente e que, resumindo os

estudos de vários autores se podem imputar a duas naturezas distintas: i) os que são de ordem comportamental, directamente relacionados com o indivíduo e com a sua interação com o meio, e ii) os que se relacionam com as instituições e com os normativos que as regem.

Idealmente, a colaboração entre docentes deve emergir naturalmente das suas práticas, deve constituir uma necessidade sentida por todos. No entanto, em contextos em que tal não se verifica, a colaboração pode ser imposta pela instituição. Fullan e Hargreaves (2001) designam este processo por *colaboração artificial* e, apesar de outros autores o classificarem como aparente e precário, aqueles consideram-no vantajoso, no sentido em que constitui um caminho preliminar para a criação de práticas colaborativas mais duradouras.

Dada a centralidade que o Grupo Disciplinar assume neste estudo, abordam-se também as dimensões que a colaboração pode assumir no seu contexto. Com efeito, a maioria das tarefas que implica um trabalho conjunto ocorre nos grupos disciplinares e, portanto, daí emergem espontaneamente iniciativas colegiais. Contudo, se a colaboração docente tiver lugar apenas no seio do grupo disciplinar, estamos perante o que é habitualmente designado por cultura docente balcanizada, cujas práticas colaborativas se podem tornar pouco relevantes para o desenvolvimento da instituição. A colaboração entre docentes no grupo disciplinar não deve, portanto, constituir um impedimento ao desenvolvimento de outros processos colaborativos.

CAPÍTULO 4 - ENTRELACANDO CULTURA ORGANIZACIONAL, SUPERVISÃO E COLABORAÇÃO

A linha de orientação seguida nesta investigação foi direcionada no sentido da identificação de uma área de convergência e intersecção de três vetores conceituais, nucleares em Ciências de Educação: Cultura Organizacional, Supervisão e Colaboração. Neste capítulo procura-se, assim, cruzar os contributos de cada um destes conceitos para o desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, para o desenvolvimento institucional e para a promoção da qualidade do sistema educativo. Como propõem Alarcão e Canha (2013), “Trata-se, [...] de pensar as escolas ou outras organizações como entidades orgânicas que se desenvolvem com o desenvolvimento dos profissionais que nela trabalham.” (p.55).

O modelo ecológico de desenvolvimento humano proposto por Brofenbrenner, em 1979, enfatiza a importância dos contextos nos processos de desenvolvimento. Por outro lado, as teorias sócio-construtivistas da aprendizagem defendem que as funções mentais mais elevadas do indivíduo emergem da interação com “o outro social” (na terminologia de Vygostky, 1989). Na mesma linha de análise, Roldão (2007) sugere que “as interacções sistemáticas e orientadas, [...], são essenciais à dinamização dos processos cognitivos e à sua progressão” (p.26), e para Senge (1994), citado por Nunes (2000), o *team learning*, ou seja, a aprendizagem em grupo, é fundamental para o desenvolvimento das organizações. É neste contexto que surge o conceito de escola como comunidade aprendente.

Os estudos sobre a eficácia da organização que é a escola identificaram algumas características comuns nos Departamentos/Grupos eficazes “de que se destacam a existência de trabalho colaborativo, a liderança e a prática de debate entre os professores.” (Roldão,

2000, p.73). Existe, portanto, uma relação intrínseca, e sistematicamente corroborada pela investigação, entre a colaboração docente e a eficácia dos estabelecimentos de ensino.

Muitos autores têm vindo a estudar a influência que a cultura do local de trabalho exerce sobre a prática profissional. Entre nós, em 2015, Lima e Fialho enunciaram as características essenciais de uma escola para que a sua cultura organizacional seja promotora de desenvolvimento profissional, que são, fundamentalmente, a existência de uma visão e de valores compartilhados e o trabalho de equipas colaborativas que partilham objetivos comuns e cujos membros aprendem uns com os outros. Nestas culturas, a investigação sugere que as lideranças devem atuar numa perspetiva “colaborativa, solidária e respeitadora das autonomias individuais e grupais” (Chorão, 2015, p.29).

A importância da colaboração no trabalho docente está também consagrada no modelo de avaliação externa dos estabelecimentos de ensino, da Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC), onde é entendido como fator determinante para o desenvolvimento das escolas e, como tal, incluindo-o nos referentes a avaliar, a par com as práticas de supervisão pedagógica.

Na perspetiva desenvolvimentista que se tem vindo a associar à supervisão pedagógica ela deverá ter como intencionalidade a promoção da eficácia e da qualidade e, nesse sentido deve ser “agregadora de vontades e competências, atenta à complexidade dos fenómenos e, portanto, ecossistémica e ecológica.” (Alarcão e Canha, 2013, p.62). Esta perspetiva altamente contextualizada da supervisão remete para a importância das interações entre os professores e os “cenários” em que desenvolvem a sua atividade docente, pelo que Vieira (2009) defende que a atividade supervisiva deve consistir no “cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens” num processo interativo, assente em princípios de democraticidade. A importância que os contextos assumem no

desenvolvimento e implementação das práticas de supervisão remete para a influência que as características da cultura ou do clima da escola (ou do microcosmos que é o grupo disciplinar) exercem sobre as dinâmicas de trabalho docente. É neste âmbito que Sá-Chaves (2011) defende uma supervisão não estandardizada, atenta à complexidade de cada situação.

A supervisão pedagógica pode contribuir para a criação de contextos de desenvolvimento e de aprendizagem se assumir um papel essencialmente formativo, orientado pela definição partilhada de objetivos, isto é, assente em dinâmicas colaborativas. Também neste contexto, Alarcão e Canha (2010) referem que

“a multiplicidade de funções a exercer hoje na escola pelos professores e a sua necessária articulação sistémica implica que o professor já não possa ser formado apenas no isolamento da sua sala ou da sua turma. Ele é membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada.” (p.18).

Na figura seguinte resume-se esquematicamente a conceitualização elaborada neste capítulo:

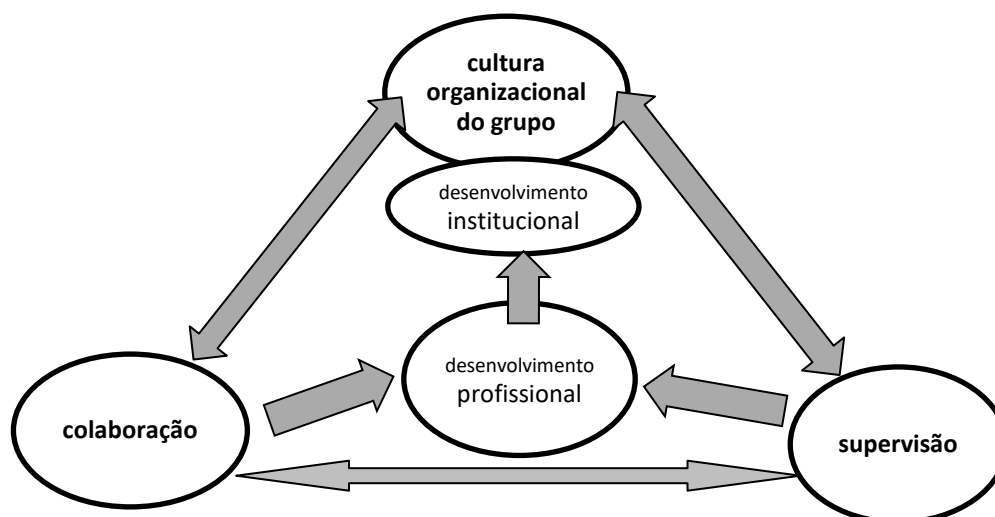


Figura 2 - Correlações entre os principais conceitos que estruturam este estudo: a cultura organizacional do grupo condiciona as práticas supervisivas e colaborativas que nele se implementam e é, simultaneamente, moldada por essas práticas, através do impacto que elas têm no desenvolvimento profissional dos docentes que o integram e que conduz, por sua vez, ao desenvolvimento institucional do grupo. Na base deste triângulo, os conceitos fundamentais da supervisão e da colaboração, que se induzem mutuamente, e que constituem os *alicerces* da eficácia do grupo.

Síntese

Colaboração e supervisão têm-se vindo a constituir como práticas que se induzem mutuamente, como instrumentos que se articulam tendo em vista o desenvolvimento dos indivíduos e o incremento da qualidade das instituições. Sendo, no entanto, práticas altamente contextualizadas, elas são indissociáveis da cultura organizacional das instituições.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA

Neste capítulo procede-se à justificação e descrição da metodologia de investigação utilizada no presente estudo. Para tal, ele encontra-se estruturado em três secções:

- na primeira secção aborda-se o modo como os objectivos e as questões de investigação conduziram às opções metodológicas efectuadas;
- na segunda secção procede-se à caracterização do contexto do caso em estudo, com uma breve descrição do grupo disciplinar e dos docentes que o integram, enquanto participantes nesta investigação;
- finalmente, na terceira secção descrevem-se as técnicas e os instrumentos de investigação utilizados na recolha de dados: inquéritos por entrevista e análise documental;

Para sistematizar os procedimentos metodológicos seguidos nesta investigação elaborou-se o plano que consta no quadro seguinte:

Quadro 2. Procedimentos metodológicos

PROCEDIMENTOS			
METODOLOGIAS	CONTEXTO E PARTICIPANTES	INSTRUMENTOS E PROCESSOS DE RECOLHA DE DADOS	ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS
Qualitativa/ paradigma fenomonológico interpretativo estudo de caso	Grupo Disciplinar 510 e docentes que o integram	Análise Documental	Análise de conteúdo Triangulação
		Entrevista semiestruturada	

1.1. Opções metodológicas

Amado (2017) refere que a opção por uma determinada metodologia de investigação deve ponderar a natureza do objeto a investigar e estará sempre condicionada pelo “acervo de dados empíricos a construir e dos propósitos heurísticos que pretendemos alcançar com a pesquisa.” (p. 121).

Este estudo não assenta em variáveis suscetíveis de demonstração experimental, nem tão pouco mensuráveis, pois incide sobre uma “amostra” não estatística de sujeitos, na concetualização do referido autor. Com efeito, para Amado (2017), a designação de “amostra” deverá evitar-se em “números relativamente baixos (10 ou menos)” (p.120). Assim a opção metodológica recai necessariamente sobre uma investigação de natureza qualitativa, em que a ênfase é colocada na qualidade das interações e nas significações que elas assumem para os sujeitos participantes no estudo. A investigação qualitativa permite “uma visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto natural (histórico, socioeconómico ou cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos” (idem, p.43).

Tendo em conta que o objetivo do estudo é interpretar as dinâmicas e representações de um grupo de professores, bem como, a compreensão das suas perceções, perspetivas e conceções, optou-se por um paradigma fenomenológico-interpretativo. Nesta metodologia, o investigador deve procurar compreender o fenómeno “a partir das perspetivas dos participantes (...) mas deve compreender que ele mesmo, enquanto sujeito investigador, é (pelas suas características pessoais, pelas suas crenças, etc.) um construtor do mundo por ele estudado.” (ibidem, p.44).

Neste contexto, o estudo de caso, aplicado uma perspetiva naturalista e fenomenológica, é um método que tem vindo a ser muito utilizado nas investigações que

envolvem metodologias qualitativas e interpretativas em Ciências Sociais e Humanas pois, como defendem Yin (2005) e Coutinho (2014), constituem uma estratégia apropriada quando o contexto em estudo é complexo, por permitirem uma visão holística do mesmo, contribuindo para uma construção contextualizada do conhecimento.

1.1.1. Estudos de caso

O estudo de caso é definido por Yin (2005) como “uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do contexto de vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes” (p.13).

Coutinho (2014) procede a uma síntese das características do estudo de caso, recorrendo a vários autores, referindo que se trata de

“uma investigação empírica (Yin, 1994); que depende fortemente do trabalho de campo (Punch, 1998), que não é experimental (Ponte, 1994); e que se baseia em fontes de dados múltiplas e variadas (Yin, 1994)”. (p.336)

Esta abordagem metodológica reveste-se de uma multiplicidade de características e de tipologias que podem variar de acordo com os objectivos e a natureza das informações que se pretendem obter. Assim, Yin (2005) distingue três tipos diferentes de estudos de caso:

- *exploratórios* - quando se pretende obter dados destinados ao esclarecimento e delimitação dos problemas ou fenómenos por se possuir um conhecimento reduzido do contexto em estudo;
- *descritivos* - a utilizar quando se pretende descrever detalhadamente um fenómeno no seu contexto natural;

- *explicativos* – sempre que os dados se destinam a encontrar relações de causa/efeito em situações reais, ou seja, quando se procura investigar de que modo os factos se influenciam reciprocamente;

- *avaliativos* - quando o estudo procede a descrições detalhadas, conduzindo ao esclarecimento de significados e, principalmente, produzindo juízos de valor (avaliação).

Os métodos utilizados em estudos de caso podem ser, segundo Stake (2016), de orientação qualitativa ou quantitativa, orientações essas que se revestem de três diferenças fundamentais, de acordo com este autor:

- o objectivo da investigação quantitativa centra-se na explicação dos fenómenos, enquanto a investigação qualitativa procura focar-se na sua compreensão;

- na abordagem quantitativa o investigador assume um papel impessoal, ao invés do papel interativo e da visão pessoal do investigador qualitativo;

- enquanto que na investigação quantitativa “o conhecimento é descoberto”, os investigadores qualitativos defendem a “crença de que o conhecimento é construído” (p.115).

Ainda relativamente ao modo como o investigador se situa face ao contexto do caso em estudo, Stake (2016) distingue três tipos de estudos:

- *intrínseco* – em que o objetivo do investigador é estudar uma situação específica, na sua particularidade e complexidade, que lhe permita um melhor conhecimento do caso;

- *instrumental* – quando o investigador tem por objetivo refinar uma teoria através do aprofundamento e da compreensão de um aspeto ou tema do caso em estudo;

— *coletivo* – em que o investigador se debruça sobre vários casos para, através da sua comparação, alcançar um conhecimento mais aprofundado sobre um fenómeno ou uma situação real.

As metodologias de investigação baseadas em estudos de caso suscitam, no entanto, algumas críticas no que se refere à *generalização* dos resultados, à *fiabilidade* dos processos de recolha e análise de dados, e à *validade* das respetivas conclusões. A literatura revista apresenta argumentação pertinente relativamente a estas apreensões.

Assim, no que diz respeito à *generalização*, Bogdan e Biklen (1994) referem que “a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (p.66). Também Stake (2016) argumenta que “o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização” (p.24). No entanto, defende que as pessoas podem aprender com os casos únicos se estiverem familiarizadas com outros casos, possibilitando deste modo “uma nova oportunidade de modificar generalizações antigas” (p.101). De acordo com Yin (2005), pode ser possível, a partir de um estudo de caso, formular hipóteses que possam ser testadas noutros contextos (replicação) e, se elas forem reiteradamente confirmadas, poder-se-á passar à sua generalização para contextos semelhantes, permitindo que os resultados obtidos possam ser transpostos para outras situações com outros participantes.

Analisemos agora a questão da *fiabilidade*, isto é, a possibilidade de outros investigadores com os mesmos instrumentos poderem obter resultados idênticos sobre o mesmo fenómeno. Para que possa ser reconhecida fiabilidade num estudo de caso, (Yin, 2005) aponta como fundamental que o investigador faça uma descrição pormenorizada, rigorosa e clara de todos os passos do estudo, para que outros investigadores possam repetir os mesmos procedimentos em contextos semelhantes.

Finalmente, no que diz respeito à *validade*, Stake (2016) indica, como possível estratégia de validação, a utilização de uma abordagem mista, complementando a análise qualitativa com a quantitativa, consoante o que se revelar mais adequado a cada fase do estudo. Refere que, em alternativa, se pode recorrer a protocolos de triangulação, nomeadamente:

- triangulação de fontes de dados – em que se verifica se as conclusões se mantêm inalteradas, noutros momentos ou em espaços diferentes;
- triangulação do investigador – em que se solicita a outro(s) investigador(es) para observar(em) o fenómeno;
- triangulação da teoria – em que investigadores diferentes interpretam os mesmos dados;
- triangulação metodológica – em que se comparam os dados da observação com outros de registos mais antigos.

Sugere também que a validade pode ser incrementada pela *verificação pelos intervenientes* pois, embora sejam eles os observados, podem fornecer contributos importantes para as interpretações, permitindo assim a triangulação com as interpretações do investigador.

1.1.2. O caso desta investigação

Esta investigação tem como objetivo caracterizar a cultura organizacional de um grupo disciplinar, bem como os fatores que estão na sua génese e, simultaneamente, de que modo essa cultura influencia/condiciona o desenvolvimento de práticas de Supervisão Pedagógica. O estudo foi realizado no ano lectivo de 2017/18, no grupo de recrutamento 510, que

corresponde à área disciplinar de Física e Química, doravante designado por Grupo Disciplinar (GD), e está incluído no Departamento de Ciências Experimentais e Tecnologias de uma escola com 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário, da região da Lezíria e Médio Tejo.

Quando se pretende investigar as dinâmicas de trabalho num grupo do qual se faz parte, lançando um olhar privilegiado para as experiências dos seus participantes, a opção sobre a metodologia da investigação a seguir recai forçosamente sobre o estudo de caso, integrando métodos etnográficos e naturalistas, pois, como referem Bogdan e Biklen (1994), “É o próprio estudo que estrutura a investigação” (p.83).

Esta abordagem consiste em estudar a singularidade de uma determinada situação, circunscrita e limitada, com o objetivo de a compreender em profundidade. Na aceção de Stake (2016), os estudos de caso debruçam-se sobre o que cada “caso” tem de singular e específico, mas também sobre o que tem de semelhante com outros: “Estamos interessados nele, não apenas porque ao estudá-lo aprendemos sobre outros casos ou sobre um problema em geral, mas também porque precisamos de aprender sobre este caso em particular” (p.19).

Na presente investigação, havendo um interesse intrínseco no caso, trata-se de um *estudo de caso intrínseco*, do tipo *explicativo*, na terminologia deste autor anteriormente exposta, visto que se pretende encontrar relações de causa-efeito entre o clima de trabalho do Grupo Disciplinar e o desenvolvimento natural de práticas de Supervisão.

De acordo com Coutinho (2014), “o caso” é examinado em detalhe e profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo a sua complexidade, sendo para isso necessário que se utilizem todos os métodos considerados adequados.

Pelo exposto, e como se pretende analisar de que modo os entrevistados interpretam a relação entre as dinâmicas de trabalho no Grupo Disciplinar e as práticas supervisivas

implementadas, optámos por um estudo de caso de natureza qualitativa, tendo por base de recolha de dados a entrevista, por considerarmos ser o mais adequado à compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, num dado contexto social (Coutinho, 2014; Stake, 2016).

Assim, começou por se elaborar um conjunto de perguntas baseadas nas questões de investigação, que foram posteriormente testadas numa entrevista-piloto, conforme recomendação de Stake (2016), a um sujeito que não iria fazer parte da investigação. Depois deste procedimento reformularam-se as perguntas que tinham suscitado algumas dúvidas ao entrevistado.

Relativamente às questões que esta metodologia suscita face à *fiabilidade*, *validade* e *generalização* dos resultados, procurou-se adotar as sugestões dos autores referidos neste capítulo, de acordo com o quadro 3:

Quadro 3. Parâmetros de Fiabilidade, Validade e Generalização

PARÂMETROS	METODOLOGIA ADOPTADA
Fiabilidade	<p>—Proposta por Coutinho (2014): <i>“fazer uma descrição pormenorizada e abundante de todo o processo de investigação porque sem essa informação é impossível fazer um juízo informado acerca das conclusões do estudo”</i> (p.344).</p>
Validade	<p>—Verificação pelos intervenientes, sugerida por Stake (2016);</p> <p>—Descrição das relações encontradas (entre causas e efeitos) e das inferências efetuadas na investigação, de modo a minorar a subjetividade inerente ao investigador, propostas por Yin (2005)</p>
Generalização	<p>—Formulação de hipóteses que possam ser testadas noutros grupos disciplinares (replicação) e, caso estas se verifiquem reiteradamente, poderão ser objeto de</p>

	generalização a contextos similares (“generalização analítica” de Yin (2005)).
--	--

1.2. Instrumentos de recolha de dados

1.2.1. Inquérito por Entrevista

A realização de entrevistas é uma das técnicas de recolha de dados mais utilizados na investigação de natureza qualitativa porque, segundo Bogdan e Bilken (1994), ao permitir recolher dados descritivos na linguagem do entrevistado, permite ao investigador desenvolver intuitivamente uma noção de como ele interpreta o fenómeno em estudo. Estes autores distinguem três tipos de entrevistas, em função das características do instrumento elaborado para o registo da informação:

- Entrevistas estruturadas, em que o entrevistado responde a uma série de perguntas pré-estabelecidas sujeitas a respostas fechadas. O entrevistador assume o controlo do ritmo da entrevista por meio da utilização de um guião que deve ser seguido sem desvios, de modo a garantir que o contexto da entrevista e o teor das questões se mantenham inalterados em relação a todos os entrevistados. Este tipo de entrevistas utiliza-se quando se pretende obter informação quantificável, de um número elevado de entrevistados, com o objetivo de estabelecer frequências que permitam um posterior tratamento estatístico;

- Entrevistas abertas, não estruturadas, sem perguntas específicas nem respostas codificadas, em que a interação verbal entre entrevistador e entrevistado se desenvolve à volta de temas ou de grandes questões organizadoras do discurso. Neste contexto, é o entrevistado que assume um papel fulcral sobre o conteúdo da entrevista e, consequentemente, na condução do estudo. Este tipo de entrevista pode utilizar-se quando se

pretende recolher informação sobre os factos, numa lógica descritiva, ou pode ser orientada num sentido interpretativo, quando o objetivo é a recolha de opiniões e representações do entrevistado;

— Entrevistas semi-estruturadas que têm um formato intermédio entre os dois anteriores. Em geral, são conduzidas a partir de um guião que constitui o instrumento de gestão da entrevista, com o modelo global da entrevista não estruturada, mas em que os temas são mais específicos. O guião deve ser construído a partir das questões de pesquisa do projeto de investigação, com uma estrutura matricial, organizada por objetivos, itens/questões ou tópicos. Este tipo de entrevista permite obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, o que facilitará o seu tratamento.

Para a problemática em estudo afigurou-se mais apropriada a utilização da entrevista semiestruturada pois, por um lado permite muita liberdade aos entrevistados para expressarem os seus pontos de vista e opiniões e, por outro lado, possibilita uma maior interação entrevistador/entrevistado, permitindo ao investigador uma melhor compreensão das representações e conceções dos entrevistados.

As entrevistas foram estruturadas em cinco blocos temáticos, de modo a permitirem obter dados para as questões de investigação delineadas. Amado (2017) recomenda que, para o tipo semiestruturada, à elaboração do guião “deve presidir a preocupação por não fazer dele um questionário, mas sim um referencial organizado de tal modo que permita obter o máximo de informação com o mínimo de perguntas.” (p. 216).

Neste contexto, as entrevistas seguiram a estrutura que se apresenta no quadro seguinte:

Quadro 4 . Estrutura das entrevistas

Objetivos		Blocos	Perguntas
Caracterização profissional do entrevistado		I	<p>1- Qual a sua formação académica (de base e pós-graduada)?</p> <p>2- Quantos anos de docência tem (incluindo o atual) e há quantos está nesta escola (incluindo o atual)</p> <p>3- Já desempenhou outras funções/cargos? Quais?</p>
Questões de Investigação	“Quais as percepções dos professores sobre as dinâmicas de trabalho do grupo?”	II	<p>4- Como prefere desenvolver o seu trabalho docente, sozinho(o)a ou em colaboração com colegas?</p> <p>5- O modo como trabalhava sofreu alterações depois de integrar o Grupo? Porquê?</p> <p>6- O seu posicionamento relativamente ao trabalho colaborativo alterou-se depois de integrar o grupo?</p> <p>7- De um modo geral, como surgem ou se formam as equipas para trabalhar colaborativamente?</p> <p>8- Em que modalidades decorre a observação de aulas entre os docentes do grupo?</p> <p>9- Como se sente quando as suas aulas são observadas pelos colegas?</p> <p>10- Em que se foca quando observa aulas de outros colegas?</p> <p>11- Quais os principais fatores que, na sua opinião, mais condicionam as práticas colaborativas e de supervisão no Grupo?</p>
			<p>12- Sente-se apoiado(a) pelos colegas do Grupo? Se sim, como se manifesta esse apoio?</p> <p>13- Como classifica as relações pessoais e profissionais entre os docentes do grupo?</p>
		III	
	“Qual a relevância dos diferentes atores na construção de um contexto propício a uma supervisão colaborativa?”	IV	<p>14- É habitual assistir a divergências de opinião ou de pontos de vista entre os colegas do Grupo?</p> <p>15- De que forma decorre o processo de tomada de decisões no Grupo, é negociado ou imposto? Sente que as suas opiniões são tidas em conta nesse processo?</p> <p>16- Em que consiste, na sua perspetiva, o conceito de supervisão colaborativa?</p> <p>17- Neste contexto, como caracteriza a atuação:</p> <p>1.do coordenador de Grupo?</p> <p>2.da coordenadora do Departamento?</p> <p>18- Considera que o desempenho dos coordenadores do seu Grupo e do seu Departamento têm tido repercussão na comunidade educativa? Em caso afirmativo, de que modo?</p>
	“De que modo o clima de grupo é relevante para o	V	<p>19- Costuma refletir sobre a sua prática pedagógica?</p> <p>20- Sente-se à vontade para partilhar as reflexões críticas sobre a sua prática pedagógica com os outros docentes do Grupo? E os outros colegas do Grupo</p>

	desenvolvimento profissional dos docentes que o integram?”		procedem do mesmo modo consigo?
			21- O que entende por clima de grupo?
			22- Considera que o clima deste Grupo lhe tem dado oportunidade para melhorar a sua prática pedagógica? Em caso afirmativo, indique uma situação em que considere que tal aconteceu.

As entrevistas foram registadas em suporte digital, tendo-se procedido à respetiva transcrição e posterior análise de conteúdo. Tal como recomendado na bibliografia específica, procurou-se que a sua duração média não excedesse 30 minutos e decorreram num ambiente calmo, de empatia e confiança.

As identidades foram protegidas, conforme recomendado por Bogdan e Biklen (1994) “para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo” (p.77), tendo-se também garantido a confidencialidade dos dados recolhidos. Todos os entrevistados autorizaram a gravação da entrevista e a sua utilização para este estudo.

Esta investigação teve em conta os princípios de natureza ética definidos na Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Nesse sentido, foi efetuado o pedido de autorização para a realização do estudo, dirigido à Presidente da Comissão Administrativa Pedagógica do Agrupamento Escolar, posteriormente ratificado em Conselho Pedagógico (Anexo 7). Aos entrevistados foi assegurado que as suas respostas seriam confidenciais, garantindo-se o anonimato, e usadas apenas para os fins desta investigação.

1.2.2. Análise Documental

Esta abordagem metodológica é sugerida na bibliografia específica sobre Investigação Qualitativa como sendo a indicada para complementar a informação obtida por entrevistas. Nesse sentido, procedeu-se à seleção do “(...) conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2009, p.122) desta investigação, tendo-se considerado pertinente proceder à análise dos documentos oficiais disponíveis na página web do Agrupamento, nomeadamente, o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), O Regulamento Interno, o Relatório da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), relativo à última Avaliação Externa realizada em 2014, bem como o Plano de Ação de Melhoria (PAM) que foi implementado na sequência desta avaliação. Os normativos legais emanados da tutela também foram alvo de análise, tendo em vista o enquadramento legal da temática em estudo. A pertinência da análise dos documentos oficiais é realçada por Bogdan e Biklen (1994), referindo que “Nestes documentos os investigadores podem ter acesso à «perspetiva oficial», bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica.” (p.180). Amado (2017) classifica os documentos analisados como documentos *naturais*, pois são preexistentes a esta investigação.

O esquema sequencial desta análise apresenta-se figura seguinte:

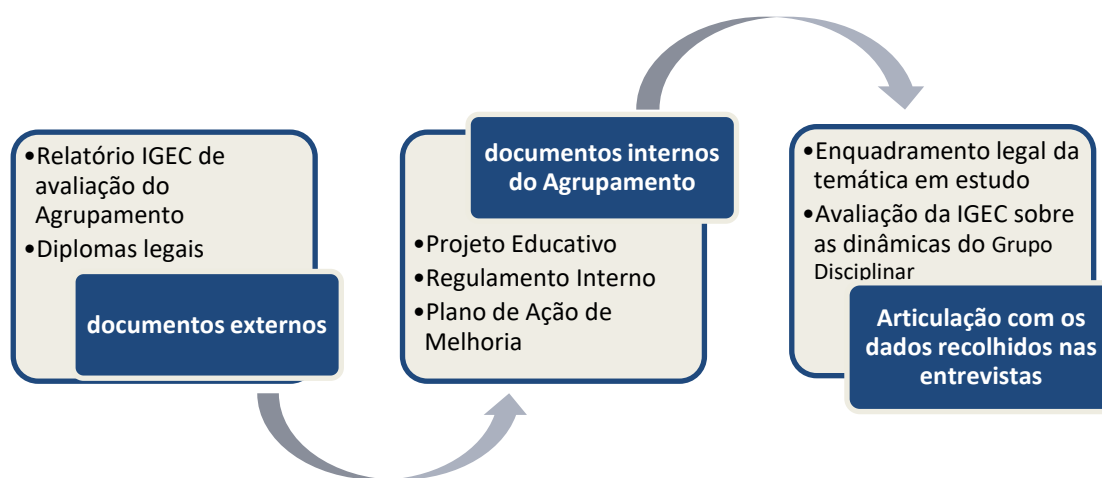


Figura 3: sequência de análise documental

CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO DOS DADOS

Neste capítulo apresentam-se as técnicas utilizadas no tratamento das entrevistas e da documentação selecionada, procedendo-se ao respetivo enquadramento teórico.

A metodologia de investigação deste estudo assenta na análise e comparação de informação proveniente de documentos e fontes diferentes e, para estes casos, a bibliografia consultada (Amado, 2017; Bardin, 2009; Bogdan e Biklen, 1995; Coutinho, 2014) indica a análise de conteúdo como o método privilegiado para processar o material recolhido. Esta técnica é indicada para descrever e interpretar o conteúdo de formas de comunicação diversas e de vários tipos de documentação pois permite atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenómenos que se pretendem investigar (Bardin, 2009). Segundo esta autora, as fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três etapas: 1ª. A pré-análise; 2ª. A exploração do material; e 3ª. O tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação (2009, p.121).

Para Amado (2017), a análise de conteúdo pode ser aplicada “a um leque variado de documentos (comunicações), muito especialmente aqueles que traduzem visões subjetivas do mundo” (p.307). O mesmo autor refere ainda que esta técnica pode permitir uma “rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos de mensagens (discurso, entrevista, texto, etc.)” (idem, p.306), através da sua *categorização* e *codificação*. Estas constituem duas das fases da análise de entrevistas cujas características fundamentais passamos a especificar:

❑ A categorização consiste em “organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela

documentação em análise” (Amado, 2017, p.315). Preliminarmente à fase de categorização deve optar-se pelo tipo de procedimento para a definição das categorias: fechado, aberto ou misto. No primeiro tipo, as categorias são definidas à priori, a partir do enquadramento teórico efetuado na revisão da literatura, enquanto que no segundo tipo, as categorias são totalmente induzidas pela análise das entrevistas. Neste estudo optou-se pelo tipo misto, conjugando as categorias definidas pelos objetivos da investigação, sustentados pelo quadro teórico de referência, com categorias que foram surgindo a partir da análise dos dados. Para a definição do tipo de categorias a elaborar é importante determinarem-se previamente as *unidades de registo*, de *contexto* e de *contagem*: a unidade de registo pode ser uma palavra ou uma frase, por exemplo, que segundo Amado (2017), é “a mais pequena parcela da comunicação com um sentido próprio, em função dos objetivos da investigação” (p.317); quanto à unidade de contexto, numa entrevista, ela pode corresponder à questão colocada, ou seja, é a menor extensão do documento “dentro do qual se vai apreender o significado exato da unidade de registo” (idem, p.316); finalmente, definir as unidades de contagem consiste em determinar a frequência (ou mesmo presença ou ausência) de certas unidades de registo.

□ A codificação consiste em transformar os dados brutos do texto de modo a “atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto” (Bardin, 2009, p.103). Esta transformação deverá, segundo o mesmo autor, ser efetuada por recorte, agregação e enumeração. Amado (2017, p.321) aponta dois procedimentos fundamentais para esta fase: 1) *Recorte e diferenciação vertical* - em que se procede ao “esquartejamento do texto” de cada entrevista em unidades de recorte, correspondentes a “unidades de sentido”, às quais se atribui um código identificativo (código de recorte). Quanto ao sentido da unidade de recorte, ele será identificado pelos interesses do investigador e pelo referencial teórico. 2) *Reagrupamento e*

comparação horizontal - que consiste na confrontação dos recortes de sentido semelhante, identificados no procedimento anterior, provenientes de todas as fontes.

2.1. Procedimentos de análise de conteúdo das entrevistas

Depois da transcrição e sucessivas leituras das entrevistas, procedeu-se à sua categorização e codificação como se apresenta no quadro seguinte:

Quadro 5 .Categorização e codificação das entrevistas

Blocos de pesquisa	Questões	Categorias	Sub-categorias	Código de recorte
I. Caracterização dos profissionais entrevistados	1;2;3	Caracterização dos participantes no estudo		
II. Quais as percepções dos professores sobre as dinâmicas de trabalho do Grupo Disciplinar (GD)?	4;5;6;7;8; 10;11	Práticas Colaborativas e Supervisivas	Implementação	A1
			Características (tipo de atividades; situações...)	A2
			Condicionantes das práticas	A3
III. Quais os padrões de relacionamento que se estabelecem entre os professores?	9; 12; 13	Importância do Contexto	Relações interpessoais e profissionais	B1
			Observação de aulas	B2
IV. Qual a relevância dos diferentes atores na construção de um contexto propício a	14;15; 16; 17;18	Liderança	Representação Concetual da Supervisão Colaborativa	C1

uma Supervisão Colaborativa?			Processos de tomada de decisões	C2
			Caracterização da Liderança	C3
V. e que modo o Clima de Grupo é relevante para o desenvolvimento profissional dos docentes que o integram?	19;20; 21;22	Clima de Grupo	Representação concetual de Clima de Grupo	E1
			Reflexão sobre a prática	E2
			Desenvolvimento profissional	E3

Posteriormente, procedeu-se ao reagrupamento e comparação horizontal das unidades de recorte provenientes das várias entrevistas.

2.2. Procedimentos de análise documental

Depois de constituído o corpo documental de apoio à investigação, procedeu-se conforme recomendado por Amado (2017), a “várias leituras sucessivas, verticais, documento a documento, inicialmente *flutuantes* [...] mas cada vez mais minuciosas e decisivas” (p. 313). Tendo em conta as indicações de Bogdan e Biklen (1995), nestas leituras procurou-se a presença de tópicos que, em cada documento, se consideraram mais relevantes para o presente estudo e, em seguida, seleccionaram-se as frases que representam esses mesmos tópicos.

De acordo com os mesmos autores, estas frases constituem uma categoria de codificação designada por *codificação de contexto*, que “se refere aos códigos segundo os quais a maior parte da informação sobre o contexto, a situação, o tópico ou os temas podem ser classificados” (p. 221). Defendem ainda que “ Na maior parte dos estudos, um código é suficiente para abarcar este material” (idem, p.221).

No quadro abaixo apresentam-se esquematicamente as linhas orientadoras da análise documental

Quadro 6 . Estrutura da análise documental

DOCUMENTOS	Referências à Supervisão Pedagógica	Referências ao Trabalho Colaborativo	Perfil de Competências dos Coordenadores (Grupo/Departamento)
Externos (Diplomas Legais e Relatório de Avaliação da IGEC)			
Internos (Regulamento Interno, Projeto Educativo, Plano de Ação de Melhoria)			

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste Capítulo procede-se à apresentação dos dados provenientes da análise de conteúdo das entrevistas e dos documentos (externos e internos) consultados. Efetua-se também uma apreciação das principais ideias-chave ou tendências que parecem emergir dessa análise e que, posteriormente (Capítulo 4 - Discussão dos Resultados e Conclusões), serão enquadrados no corpo teórico que serve de base a este estudo.

3.1. Apresentação e análise dos dados obtidos pela análise de conteúdo das entrevistas

Elaboradas as grelhas de análise para cada entrevista, que se encontram em Anexo, nesta fase da análise dos dados procedeu-se ao reagrupamento e comparação horizontal das unidades de registo com sentido igual ou próximo, provenientes das diferentes entrevistas. Optou-se pela respetiva apresentação na forma de quadros, que facilitam a sistematização e posterior interpretação dos dados. Em cada um dos quadros encontram-se as unidades de recorte correspondentes às categorias e subcategorias definidas no subcapítulo 2.1.

Procedimentos de análise de conteúdo das entrevistas.

3.1.1. Caracterização do contexto do caso em estudo

No paradigma fenomenológico-interpretativo adotado neste estudo, tendo por base um estudo de caso, autores como Yin (2005) e Stake (2016) sublinham que a recolha e a análise de dados se devem desenvolver de modo a compreender as interações entre o fenómeno em

estudo e o seu contexto. Também Amado (2017) defende que “a investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar sem a isolar do contexto ‘natural’ (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve” (p. 43). Seguindo esta linha metodológica, passamos a apresentar caracterização do caso em estudo.

— Caracterização do grupo disciplinar

À data da realização deste estudo, o Grupo Disciplinar (GD) incluía 10 docentes, 8 dos quais pertencentes ao quadro do Agrupamento:

O docente com mais “senioridade” integra o grupo há 23 anos e foi colega de curso do coordenador do GD, que está no grupo há 22 anos. A constituição do GD tem sofrido uma variação muito reduzida ao longo do tempo, visto que 6 dos seus 8 docentes integram o grupo há mais de 10 anos. Este grupo resulta da fusão de dois grupos pré-existentes nas duas escolas que deram origem ao atual Agrupamento, há pouco mais de dez anos. No ano letivo em que decorre este estudo, uma nova professora de Física e Química efetivou no GD.

Para além deste, o departamento é ainda constituído pelos grupos disciplinares: 230 – Matemática e Ciências da Natureza; 520 – Biologia e Geologia; 530 - Educação Tecnológica e 530 – Eletrotecnia. À data da realização do presente estudo, o departamento incluía 20 professores, 17 dos quais pertencem ao quadro do Agrupamento.

— Caracterização dos participantes na investigação

Participaram neste estudo quatro docentes do GD, escolhidos de modo a que se pudesse obter uma multiplicidade de olhares e de experiências profissionais: o coordenador do GD, (D1); o professor com mais antiguidade no GD, (D2); o professor mais novo no GD, que o integrou no ano letivo em que se iniciou esta investigação, (D3); e um professor que

passou a integrar o GD depois da fusão da EB2,3 com a Escola Secundária, aquando da constituição do Agrupamento em 2008, (D4).

No quadro seguinte apresenta-se uma síntese dos dados da sua caracterização, obtidos a partir das entrevistas efetuadas:

Quadro 7. Perfil dos participantes no estudo

Docente	Formação académica de base	Formação complementar	Nº de anos de docência	Nº de anos no grupo disciplinar	Outros cargos
D1	Lic. em Química (ramo científico)	Profissionalização em serviço; Formação especializada em Química Orgânica	22	21	Presidente do Conselho Geral; Coordenador de projetos
D2	Lic. em Química Tecnológica	Profissionalização em serviço; Mestrado em Química Orgânica	23	23	Orientadora de estágio, Diretora de Turma, Coordenador de Grupo e de Departamento
D3	Lic. em Engenharia Química	Profissionalização em serviço; Formação especializada em Supervisão Pedagógica	18	1	Coordenadora de Diretores de Turma, Diretora de Turma, Coordenadora de Projetos
D4	Lic. em Ensino de Física e Química	Formação Especializada em Química Analítica	18	10	Coordenadora de Diretores de Turma, Diretora de Turma

Face ao exposto, parece ressaltar desta contextualização que o GD apresenta uma composição que tem permanecido muito estável, ao longo do tempo, o que tem permitido o desenvolvimento de relações interpessoais de “confiança e de amizade” como referem os entrevistados, em resposta a questões de outras categorias de análise que se apresentam mais adiante. Por outro lado, também se pode constatar que os docentes que integram o GD são detentores de uma formação académica consistente e de uma larga experiência profissional, quer ao nível pedagógico, quer ao nível do desempenho de cargos de gestão intermédia.

3.1.2. Práticas Colaborativas e Supervisivas

Apresentam-se seguidamente os quadros elaborados para as três subcategorias em análise:

— Implementação das práticas colaborativas

Quadro 8. Dinâmicas de Colaboração

Docente	Unidades de Registo
D1	<p>“(…) eu não sou um team player. É uma questão de temperamento, (…) trabalho ao meu ritmo, e funciono melhor sob stress (…) para quem tem que trabalhar comigo é o caos!”</p> <p>“(…)há coisas para fazer e a malta decide juntar-se. Marcam a hora e eu apareço, mas a iniciativa raramente é minha”</p> <p>“(…) eu acho que tem que se trabalhar em colaboração, não faz sentido na mesma escola, cada um fazer como entende”</p> <p>“Mas fui eu, que no Conselho Geral, propus que se marcasse uma hora, no horário dos docentes, para o trabalho colaborativo.”</p>
D2	<p>“ [Prefiro trabalhar em] Colaboração. Com os colegas de grupo quer lecionem o mesmo nível ou disciplina, quer lecionem outros.”</p> <p>“(…)só estive uns meses noutra grupo, antes de ficar aqui efetiva. E trabalhava sozinha porque praticamente não havia convívio entre os professores do grupo. Chegávamos à escola, dávamos as nossas aulas e íamos embora.”</p> <p>“(…)quando aqui cheguei era a única professora efetiva do grupo, (...). Só depois, na 2ª fase, é que começaram a chegar os contratados. E como eu sempre gostei de pedir opiniões e de fazer as coisas em grupo, eles tiveram que “alinhar”, eu é que era da casa...”</p>

	“(…)quando há tarefas para desenvolver em conjunto, vemos quando é que nos dá jeito e reunimo-nos”
D3	<p>“ [Quando integrei o GD, o modo como trabalhava] sofreu alterações porque eu trabalhava sempre sozinha. Não sentia abertura da parte dos outros colegas. Agora aqui, assim que cheguei, (...) senti logo que fazia parte,(...)”</p> <p>“ Comecei logo a trazer os meus materiais, (...), aceitavam as minhas sugestões, passou a ser tudo feito em conjunto, é muito bom.”</p> <p>“o meu posicionamento [relativamente ao trabalho colaborativo] é o mesmo, só não tinha com quem trabalhar”</p>
D4	<p>“Gosto de trabalhar em grupo, mas há coisas em que prefiro trabalhar sozinha, nem que depois mostre ao GD e faça alterações, estou sempre aberta a sugestões”</p> <p>“Nas outras escolas era contratada e não me sentia parte integrante do GD, por isso trabalhava sozinha.”</p> <p>“o meu posicionamento [relativamente ao trabalho colaborativo] não mudou, mas também não gosto de trabalhar com qualquer pessoa. Tive sorte, porque aqui entrámos em sintonia”</p>

A análise dos dados deste quadro permite inferir que todos os entrevistados reconhecem a importância do TC e que as práticas colaborativas estão completamente implementadas no GD. Apesar de haver docentes, nomeadamente o Coordenador de Grupo (D1), que não se considera *“um team player”*, o próprio reconhece que *“tem que se trabalhar em colaboração, não faz sentido na mesma escola, cada um fazer como entende”*. Para reiterar que reconhece a importância do TC, acrescenta que, enquanto presidente do Conselho Geral: *“Mas fui eu, que no Conselho Geral, propus que se marcasse uma hora, no horário dos docentes, para o trabalho colaborativo.”*

Os outros entrevistados referem que, quando desempenharam funções noutras escolas, não trabalhavam colaborativamente *“trabalhava sozinha porque praticamente não havia convívio entre os professores do grupo”*(D2), ou *“Não sentia abertura da parte dos outros colegas. Agora aqui, assim que cheguei, (...) senti logo que fazia parte,(...)”*(D3), e *“Nas outras escolas era contratada e não me sentia parte integrante do GD, por isso trabalhava sozinha.”*(D4).

Quadro 9. Tipologia das práticas colaborativas

Docente	Unidades de Registo
D1	“(…) preparar as atividades em conjunto, fazer testes com a mesma matriz, tirar dúvidas uns aos outros, ouvir a opinião dos colegas ...” “(…) se há um aparelho que não funciona vêm todos em pânico ter comigo”
D2	“Partilhamos materiais ou elaboramo-los em conjunto, fazemos também juntos e aplicamos os mesmos instrumentos de avaliação, construímos os respetivos critérios de classificação, planificamos as aulas e as atividades.” “(…) partilhamos estratégias, (...) e no final do período, discutimos a avaliação dos alunos.”
D3	“Os professores que lecionam os mesmos níveis estão sempre a trocar ideias e materiais uns com os outros. Fazemos os testes em conjunto e definimos os critérios de classificação, preparamos as experiências.”
D4	“É um processo muito informal, geralmente, alguém pergunta ‘quando é que nos juntamos para fazer isto?’ e tentamos, dentro ou fora do horário, arranjar um bocadinho.” “(…) até no controlo da indisciplina: quando estamos a dar aulas aqui no nosso bloco, e se um aluno dos mais novos se estiver a portar mal, levamo-lo para a sala de outro colega que esteja a dar aula aos mais velhos, para o miúdo perceber como se deve comportar em aula. Foi uma estratégia que combinámos em Grupo e que resulta”

Ressalta da análise deste quadro que as equipas colaborativas surgem de modo informal, *“geralmente, alguém pergunta ‘quando é que nos juntamos para fazer isto?’ e tentamos, dentro ou fora do horário, arranjar um bocadinho”*(D4). As equipas de trabalho constituem-se, essencialmente, entre os docentes que lecionam os mesmos níveis/disciplinas, como refere o docente D3: *“Os professores que lecionam os mesmos níveis estão sempre a trocar ideias e materiais uns com os outros.”* As atividades realizadas em colaboração passam por *“tirar dúvidas uns aos outros, ouvir a opinião dos colegas; (...) se há um aparelho que não funciona vêm todos em pânico ter comigo”*(D1); ou *“Partilhamos materiais ou elaboramo-los em conjunto, fazemos também juntos e aplicamos os mesmos instrumentos de avaliação, construímos os respetivos critérios de classificação, planificamos as aulas e as atividades. (...) e no final do período, discutimos a avaliação dos alunos”*(D2)

e até mesmo *“no controlo da indisciplina: quando estamos a dar aulas aqui no nosso bloco, se um aluno dos mais novos se estiver a portar mal, levamo-lo para a sala de outro colega que esteja a dar aula aos mais velhos, para o miúdo perceber como se deve comportar em aula. Foi uma estratégia que combinámos em Grupo e que resulta”*(D4).

— Condicionantes das práticas

Quadro 10. Principais condicionantes à colaboração docente

Docente	Unidades de Registo
D1	<p>“Eu tenho a perfeita noção de que se trabalhasse sozinho era mais produtivo, no sentido em que faria tudo mais rapidamente. Fazer um teste a dois ou a três demora muito mais tempo, mais do dobro(...)”</p> <p>“Portanto, é a gestão do tempo e a compatibilidade dos horários, o que condiciona mais o trabalho colaborativo.”</p>
D2	<p>“Incompatibilidade de horários, mas tentamos ultrapassá-la sempre que necessário.”</p>
D3	<p>“Incompatibilidade de horários.”</p>
D4	<p>“É mesmo a incompatibilidade de horários, temos que ficar na escola a trabalhar fora do nosso horário letivo.”</p> <p>“Há a hora marcada no horário para o trabalho colaborativo mas isso não rende nada, trabalhamos colaborativamente muito mais que uma hora por semana”</p>

Deste quadro sobressai a posição unânime de que a principal condicionante das práticas de colaboração é a incompatibilidade de horários dos docentes, apesar de haver uma hora semanal comum, marcada no horário de todos os docentes do Agrupamento, destinada ao TC. No entanto, a docente D4 considera que essa hora *“não rende nada, trabalhamos colaborativamente muito mais que uma hora por semana”*. O docente D1 acrescenta que também a gestão do tempo constitui uma condicionante do TC, visto que *“tenho a perfeita noção de que se trabalhasse sozinho era mais produtivo, no sentido em que faria tudo mais rapidamente. Fazer um teste a dois ou a três demora muito mais tempo, (...)”*

3.1.2 A Importância do Contexto

Para esta categoria de análise foram definidas 2 subcategorias cujos dados estão agrupados nos seguintes quadros:

— Relações interpessoais e profissionais

Quadro 11 . Padrões de relacionamento

Docente	Unidades de Registo
D1	<p>“Temos muito bom ambiente de trabalho, e (...), confiamos uns nos outros.”</p> <p>“A maioria de nós já se conhece há muitos anos”</p> <p>“(…) quando há críticas a fazer, não levamos a mal, porque é com um objetivo construtivo.”</p> <p>“ Se temos dúvidas, estamos à vontade para perguntar uns aos outros;”</p> <p>“ se precisamos de faltar, geralmente há sempre alguém que se oferece para permutar aulas”</p> <p>“ [As relações são de] confiança e amizade.”</p> <p>“(…) o pessoal [docente] que vem de novo, deixa-se ir um bocado nesta onda”.</p>
D2	<p>“Discutimos muito. E críticas também. Às vezes não é lá muito agradável, mas temos que ser frontais. São sempre com o objetivo de melhorar.”</p> <p>“Com quem veio de novo é com mais tato, com mais cuidado, para não melindrar as pessoas.”</p> <p>“ (...) nunca levamos isso lá para fora. É tudo resolvido entre nós.”</p> <p>“ Mas também nos elogiamos muito uns aos outros, dentro e fora do Grupo”</p> <p>“ [as relações pessoais são de] Amizade, entreajuda e confiança”.</p> <p>“A constituição do Grupo é relativamente estável, a maioria de nós já se conhece há mais de 10, se calhar 15 anos.”</p> <p>“ Sabemos que podemos contar uns com os outros, estamos sempre disponíveis para ajudar os colegas, mesmo em questões que não têm diretamente a ver com o trabalho.”</p>
D3	<p>“sinto-me muito apoiada. Sinto que posso contar com os colegas”</p> <p>(...) quando preciso de faltar, dão-me as aulas sem estarem à espera que eu possa retribuir. Claro que retribuo, faço permuta, mas ninguém me exige nada, sou eu que quero. E não foi preciso pedir, não sabia que era uma prática habitual, quando comentei que precisava de faltar houve logo duas pessoas que foram ver se tinham disponibilidade para dar a aula por mim”</p> <p>“Amizade ... e confiança”</p>

D4	<p>“(…) sinto-me apoiada [pelos colegas do GD].</p> <p>“ Sei que posso contar com os colegas se precisar de colaboração ou de permutar aulas, no caso de ser preciso faltar”</p> <p>“ [As] Relações pessoais (são) de amizade, porque é já uma convivência de muitos anos.”</p> <p>“ Se um colega fizer alguma coisa que nos desagrade, dizemos logo, e evitam-se mal-entendidos.”</p> <p>“Profissionalmente, temos uma cultura de partilha e colaboração.”</p> <p>“A nível pessoal, o nosso relacionamento vai para além da escola, também convivemos socialmente”</p>
----	---

Da análise deste quadro pode resumir-se que as relações pessoais entre os docentes vão para além do campo profissional, pois todos os entrevistados referem a amizade e a confiança como atributos do seu relacionamento. Como refere a docente D4 “[As] Relações pessoais (são) de amizade, porque é já uma convivência de muitos anos” E acrescenta que “A nível pessoal, o nosso relacionamento vai para além da escola, também convivemos socialmente”. A docente D2 corrobora esta posição, afirmando que “A constituição do Grupo é relativamente estável, a maioria de nós já se conhece há mais de 10, se calhar 15 anos” e “Sabemos que podemos contar uns com os outros, estamos sempre disponíveis para ajudar os colegas, mesmo em questões que não têm diretamente a ver com o trabalho.”

Ao nível profissional, “temos uma cultura de partilha e colaboração”(D4) e, como referiu D1 “Se temos dúvidas, estamos à vontade para perguntar uns aos outros;” ou “se precisamos de faltar, geralmente há sempre alguém que se oferece para permutar aulas”. A docente D3, por estar no GD há muito pouco tempo, mostrou-se surpreendida porque “quando comentei que precisava de faltar houve logo duas pessoas que foram ver se tinham disponibilidade para dar a aula por mim.”

Todos os entrevistados referiram que se sentem apoiados pelos colegas do GD.

Quadro 12 . Dinâmicas de observação de aulas

Docente	Unidades de Registo
D1	<p>“(…) é uma coisa muito boa que nós fazemos, ir às aulas uns dos outros para ver como é que se está a fazer uma determinada atividade, o que é que pode correr menos bem e até acabamos por dar apoio ao colega, se ele precisar. Sem <i>stress</i>.”</p> <p>“ Não há formalidades, ficamos lá o tempo que for preciso.”</p> <p>“ Geralmente, combinamos entre nós a que aula é que vamos, conciliamos os horários e aparecemos.”</p> <p>“(…), há a observação de duas aulas por ano, que eu faço enquanto coordenador de Grupo, no âmbito da Supervisão”</p> <p>“(…)é muito importante [observação de aulas]”</p> <p>“ [quando observam as minhas aulas] sinto-me completamente à vontade”</p> <p>“ (….)quando os colegas vão a uma aula minha, já foi combinado entre nós o que se ia observar e para quê. Há um propósito das pessoas envolvidas, não há qualquer imposição.”</p> <p>“(…) como nós temos muita confiança uns com os outros, não há constrangimentos.”</p> <p>“(…) sabes quando é que eu fico mais constrangido? É quando tenho que fazer aquela observação formal, enquanto coordenador do Grupo, no âmbito da Supervisão, se não estou a lecionar o mesmo nível que o colega. Porque, nesse caso, a observação já não surge naturalmente do trabalho que estamos a desenvolver em conjunto”</p> <p>“Tenho aprendido muito a observar os outros colegas. E então os [professores] mais novos(...), as coisas que eles sabem fazer!”</p> <p>“E é isso, quando vou observar um colega, vou procurar aprender.”</p> <p>“ Às vezes, acabo por ver que também faço algumas coisas bem e, no final da aula, digo ao colega como é que eu costumo fazer, porque me parece resultar melhor numa dada situação”</p>
D2	<p>“(…)acho que decorre naturalmente das práticas colaborativas do grupo: como planeamos as aulas em conjunto, se temos disponibilidade no horário, às vezes vamos ver como é que corre com os outros colegas.”</p> <p>“(…) quando começaram a implementar a observação de aulas em todo o Agrupamento, o que nos outros grupos foi dramático, para nós foi pacífico.”</p> <p>“Sinto-me à vontade porque se alguma coisa correr menos bem, ninguém me vai criticar, pelo contrário, acho que aprendemos com os erros uns dos outros.”</p> <p>“É muito importante.”</p> <p>“ (….) vou ver como é que os alunos aderem às estratégias que delineamos em conjunto, vejo se são eficazes ou se podem ser melhoradas, ou observo como é que o colega aborda uma determinada temática porque pode ser que contribua para a</p>

	<p>melhoria das minhas práticas.”</p> <p>“Alguns colegas mais novos que por cá vão passando, como vêm os <i>velhos</i> a fazer isto, ao fim de algum tempo também já se sentem à vontade para nos acompanharem. Mas nem todos, são hábitos que demoram a ganhar”</p> <p>“(…)nunca peço para ir assistir a aulas dos colegas que estão de novo no grupo, apesar de já ter aprendido muito com colegas mais novos.”</p> <p>“(…), mas nós temos outra modalidade de observação de aulas que é, “anda a ver como é que eu faço e diz-me o que é que achas”. Isso já dá para fazer com os colegas novos.”</p>
D3	<p>“(…)decorre muito bem! Como planificamos as atividades em conjunto, estamos muito à vontade.”</p> <p>“(…) por exemplo, nas aulas laboratoriais, quando é possível vamos assistir à aula do primeiro que faz a atividade. Vemos se corre como tínhamos planificado ou se os resultados são os esperados, se é preciso alterar alguma coisa no procedimento ou no material. Não vamos a pensar ficar a aula toda, vamos observar só este ou aquele aspeto, mas às vezes acabamos por ficar e ajudar o colega, se for preciso.”</p> <p>“ E depois há aquelas duas aulas que é obrigatório observar por causa da Supervisão. Isso é pior, a primeira vez senti-me um bocado intimidada. Mas também agora já estou mais à vontade, já conheço as pessoas e sei que não há problema”</p> <p>“Quando são os colegas que partilham níveis comigo é tudo muito à-vontade, estamos sempre a entrar e a sair das aulas uns dos outros.”</p> <p>“ Os alunos também não estranham, vê-se que já estão habituados.”</p> <p>“ (..) aquelas coisas mais formais, no âmbito da supervisão, deixaram-me mais ansiosa. Mas fui tão elogiada na primeira vez, que agora já vou estar mais descontraída.”</p> <p>“é importante para melhorar as práticas. Observo como [o colega] expõe os conteúdos, como controla a indisciplina.”</p>
D4	<p>“Decorre bem, já estamos muito habituados a ter colegas na sala de aula, (...) a ver como estamos a dinamizar alguma atividade que foi preparada em grupo.”</p> <p>“Entramos, vemos como está a ser feito, se for preciso “damos uma mãozinha”, tudo muito descontraído.” “</p> <p>Não tem nada a ver com as aulas assistidas do estágio pedagógico, em que me sentia julgada e avaliada.”</p> <p>“Aqui é mesmo no espírito de partilha.”</p> <p>“ Também temos uma modalidade mais institucional, no âmbito da Ação de Melhoria da Supervisão Pedagógica, em que o coordenador de Grupo ou outro colega, assiste a duas aulas por ano, mas aí já não vejo grande vantagem porque todos sabemos muito bem como é que cada um trabalha, é só mesmo para cumprir com o calendário.”</p> <p>“Sinto-me bem, estamos ali todos com o espírito de partilha, para melhorar as nossas metodologias e estratégias”</p> <p>“acho importante porque nos permite ver outras formas de trabalhar, aprendemos</p>

	sempre.” “(…), também gosto que os colegas me dêem feedback sobre o meu trabalho, gosto de mostrar o que faço, porque também acho que há coisas que faço bem e devo partilhar com os outros.”
--	--

Pela análise deste quadro verifica-se que a observação de aulas no GD não se reveste de qualquer controvérsia, “(…)acho que decorre naturalmente das práticas colaborativas do grupo: como planeamos as aulas em conjunto, se temos disponibilidade no horário, às vezes vamos ver como é que corre com os outros colegas”(D2). A corroborar esta conclusão, o coordenador de grupo, D1, refere que “(…) é uma coisa muito boa que nós fazemos, ir às aulas uns dos outros para ver como é que se está a fazer uma determinada atividade, o que é que pode correr menos bem e até acabamos por dar apoio ao colega, se ele precisar. Sem stress”.

A docente que entrou no GD no ano em que decorreu esta investigação (D3) salienta o facto de “Os alunos também não estranham, vê-se que já estão habituados.”

São mesmo próprios docentes que solicitam aos colegas para que os observem, porque reconhecem a importância desta prática para a melhoria do seu desempenho e, neste contexto, não deixa de ser curioso que a docente D2, com mais antiguidade no GD, refira “(…), mas nós temos outra modalidade de observação de aulas que é, ‘anda a ver como é que eu faço e diz-me o que é que achas’. Isso já dá para fazer com os colegas novos”; ou ainda que “(…) vou ver como é que os alunos aderem às estratégias que delineamos em conjunto, vejo se são eficazes ou se podem ser melhoradas, ou observo como é que o colega aborda uma determinada temática, porque pode ser que contribua para a melhoria das minhas práticas”.

Outra vertente que os docentes consideram muito positiva é o facto de a observação de aulas lhes permitir “*mostrar o que faço, porque também acho que há coisas que faço bem e devo partilhar com os outros*”(D4).

No entanto, não atribuem particular relevância à observação obrigatória de 2 aulas por ano letivo, instituídas pela direção do Agrupamento, como se pode inferir da afirmação da docente D4: “*ai já não vejo grande vantagem porque todos sabemos muito bem como é que cada um trabalha, é só mesmo para cumprir com o calendário*”. Mas mesmo num contexto mais formal, pode-se retirar à observação de aulas a sua carga de conflitualidade, pois como refere D3: “*(...) aquelas coisas mais formais, no âmbito da supervisão, deixaram-me mais ansiosa. Mas fui tão elogiada na primeira vez, que agora já vou estar mais descontraída.*”

3.1.3. Liderança

Nesta categoria foram constituídas 3 subcategorias, cuja análise se apresenta nos quadros 13, 14 e 15:

— Representação concetual da Supervisão Colaborativa

Quadro 13 . Conceito de Supervisão Colaborativa

Docente	Unidades de Registo
D1	<p>“Supervisão tem uma conotação negativa, de inspeção, parece.”</p> <p>“ As coisas deviam passar-se numa dinâmica mais “horizontal” e a colaboração introduz esse sentido: ninguém é superior a ninguém, nós conhecemos o que os outros fazem porque trabalhamos em conjunto, não porque andamos a inspecionar.”</p> <p>“E é assim que deve ser, assim apoiamo-nos uns aos outros, nunca ninguém fica entregue a si próprio.”</p>
D2	<p>“Acho que fazer supervisão não deve ser uma coisa de “cima para baixo”, porque todos podemos aprender uns com os outros, se conhecermos o trabalho dos nossos colegas. Por outro lado, as pessoas têm que ter à vontade para por dúvidas, pedir ajuda e isto só é possível se todos colaborarmos.”</p>
D3	<p>“(…) é saber o que os outros colegas andam a fazer porque trabalhamos todos em colaboração e observamo-nos uns aos outros.”</p>

D4	“Na supervisão colaborativa estamos todos em pé de igualdade, todos somos supervisores uns dos outros, não há um superior hierárquico que vai assistir às aulas, para nos avaliar, como no estágio. A perspectiva é outra, é de interajuda, observamo-nos uns aos outros para aprendermos uns com os outros e para partilhar as nossas experiências.”
----	---

Os docentes entrevistados apontam como principal conceito subjacente à Supervisão Colaborativa, a ideia de que não é uma prática hierarquizada e realçam o seu potencial de apoio ao desenvolvimento profissional: *“fazer supervisão não deve ser uma coisa de ‘cima para baixo’, porque todos podemos aprender uns com os outros”*(D2). Há também a referência de que *“Supervisão tem uma conotação negativa, de inspeção, parece. As coisas deviam passar-se numa dinâmica mais ‘horizontal’ e a colaboração introduz esse sentido”* (D1). Também a docente D3 enfatiza essa perspectiva não hierarquizada e desenvolvimentista, ao referir que *“Na supervisão colaborativa estamos todos em pé de igualdade, todos somos supervisores uns dos outros, (...). A perspectiva é outra, é de interajuda, observamo-nos uns aos outros para aprendermos uns com os outros e para partilhar as nossas experiências.”*

— Processos de tomada de decisões

Quadro 14 . Tomada de decisões

Docente	Unidades de Registo
D1	“(…) somos todos cabeças pensantes, com opiniões firmes e nem sempre estamos de acordo. Mas discutimos e procuramos chegar a consensos.” “(…) não é por agora ser coordenador, sempre me ouviram e levaram em consideração as minhas opiniões. O que também me parece normal, o contrário é que seria esquisito.”
D2	“É sempre negociado, tudo muito debatido e sim, as minhas opiniões são consideradas.” “Aqui ninguém tenta impor nada a ninguém.” “(…) quando as decisões são tomadas em grupo, toda a gente as tem que acatar,

	concorde ou não.” “Eu sou a mais velha e também faço muita coisa com que não concordo, porque foi decidido pela maioria.”
D3	“discute-se muito por aqui, mas tem que ser. Nem sempre temos as mesmas opiniões e cada um tem direito à sua. Tentamos é chegar a um consenso.” “dou sempre as minhas opiniões, às vezes são aceites, outras vezes não, mas é normal.”
D4	“(…), quem está de fora até pensa que nos damos todos mal, mas não, faz parte. São discussões de trabalho, é normal.” “somos todos muito opiniosos e sentimo-nos à vontade para dizer o que pensamos.” “ Às vezes é difícil chegar a um consenso, mas um cede num ponto, outro cede noutro, e lá chegamos.”

O processo de tomada de decisões no GD é amplamente partilhado, como se pode inferir dos dados deste quadro. A docente com mais antiguidade, D2, diz que o processo *“É sempre negociado, tudo muito debatido (...). Aqui ninguém tenta impor nada a ninguém. Eu sou a mais velha e também faço muita coisa com que não concordo, porque foi decidido pela maioria.”*

Procura-se atingir posições consensuais através do debate e da discussão de pontos de vista *“(…) somos todos cabeças pensantes, com opiniões firmes e nem sempre estamos de acordo. Mas discutimos e procuramos chegar a consensos.”(D1)*

Este processo nem sempre é pacífico, com se depreende da afirmação da docente D3: *“discute-se muito por aqui, mas tem que ser. Nem sempre temos as mesmas opiniões e cada um tem direito à sua. Tentamos é chegar a um consenso”*, corroborada pela entrevistada D4: *“(…), quem está de fora até pensa que nos damos todos mal, mas não, faz parte. São discussões de trabalho, é normal.”*

— Caracterização da Liderança

Quadro 15 . Liderança

Docente	Unidades de Registo
D1	<p>“não se anda aqui a controlar ninguém mas o trabalho tem que ser feito, porque estão em causa resultados dos alunos.”</p> <p>“[enquanto coordenador de Grupo) confio muito nas dinâmicas de trabalho que o Grupo já tem, nunca ninguém fica desapoiado.”</p> <p>“(…)se houver necessidade da minha intervenção, um de vocês faz-me sempre chegar, de um modo ou de outro essa informação.”</p> <p>“(…) a coordenadora de Departamento, (…) está sempre muito atenta, apercebe-se melhor do que eu se alguém está a ficar de parte e incentiva-nos muito a colaborar uns com os outros.”</p> <p>“(…) o desempenho dos colegas do Grupo e do Departamento é visto [no Agrupamento] globalmente como positivo. Isso deve dizer alguma coisa sobre a prestação dos coordenadores (...)”</p>
D2	<p>“[o coordenador de Grupo) é um líder muito democrático. Aliás, anda sempre a perguntar o que é que achamos que se deve fazer, mas quando tem que ser assertivo também é.”</p> <p>“Ele tem contribuído para que exista entre nós um clima de confiança, (...), sentimo-nos sempre apoiados.”</p> <p>“(…)é muito desorganizado, para cumprir prazos temos que andar atrás dele.”</p> <p>“ Mas está sempre pronto a ajudar, é muito criativo, e é uma pessoa justa que trata todos de uma forma equitativa.”</p> <p>“É das pessoas mais inteligentes que eu conheço e não é arrogante, quando vamos ter com ele com qualquer problema se não souber resolver (o que é raro), diz logo. Mas fica a pensar sobre o assunto, sugere-nos alternativas, acabamos por achar uma solução em conjunto.”</p> <p>“ É muito agradável trabalhar com ele, sempre foi.”</p> <p>“[a coordenadora de Departamento] Faz um bom trabalho de supervisão, (...), estimula a participação de todos os docentes e trabalha lado a lado conosco, dá o exemplo.”</p> <p>“(…) representa bem o departamento e defende os nossos interesses: elogia-nos publicamente e aqui no Agrupamento somos olhados como uma referência.”</p> <p>“E eu tenho muito orgulho nisso, sem falsas modéstias, sei que fazemos um trabalho de qualidade e isso também se deve muito aos coordenadores.”</p> <p>“Têm contribuído para que se reconheça e valorize o nosso empenho na melhoria dos resultados dos alunos”</p>
D3	<p>“[o coordenador de Grupo] (...) está sempre disponível. Foi assistir a uma aula minha, no âmbito da supervisão, (...) no fim, ele deu-me os parabéns porque diz que se fartou de aprender coisas comigo.”</p> <p>“Nas reuniões do Grupo Disciplinar ele cria sempre um ambiente descontraído,</p>

	<p>sentimo-nos à vontade para levantar questões e dar opiniões”</p> <p>“A coordenadora de Departamento (...) também está sempre disponível.”</p> <p>“ Pergunta-me muitas vezes como é que se faziam certos procedimentos nas outras escolas onde estive, como era a supervisão...”</p> <p>“Tenho partilhado com [a coordenadora de Departamento] alguns documentos da minha antiga escola, ela mostra-me os que são aqui do Agrupamento e pergunta-me o que é que eu acho, está sempre aberta a novas sugestões.”</p> <p>“[os coordenadores] estão sempre a incentivar-nos a melhorar, quando refletimos sobre os resultados dos alunos vê-se que se preocupam mesmo e, quando os miúdos têm bons resultados, ficam todos orgulhosos (...)e contagiam-nos com isso”</p> <p>“são muito dinâmicos, envolvem-se muito em projetos dentro e fora da escola e isso também nos incentiva. (...) tenho-me fartado aqui de trabalhar mas não me custa, faço com gosto”</p> <p>“aqui na escola têm muita consideração pelo nosso Grupo e pelo nosso Departamento”</p>
D4	<p>“[o coordenador de Grupo] raramente tem a iniciativa de se juntar a nós para trabalharmos em conjunto, a não ser nas reuniões de Grupo. Mas vamos nós ter com ele, dizemos-lhe que precisamos de nos juntar, marcamos uma hora que dê para todos, e ele aparece e pronto, faz o que lhe compete.”</p> <p>“ É muito prestável, é muito bom cientificamente, tenho aprendido muito com ele, ajuda sempre que lhe pedimos, mas muito raramente é ele a procurar colaboração.”</p> <p>“ Quanto à coordenadora de Departamento, é ao contrário: está sempre a incentivar-nos a trabalhar em conjunto, partilha materiais, apresenta sugestões, convida-nos para irmos assistir às aulas dela e pede-nos feedback no final.”</p> <p>“Levam isto muito a sério, trabalham muito e bem, “puxam” pelos outros,”</p> <p>“o Departamento e o Grupo estão bem vistos no Agrupamento e a qualidade do nosso trabalho reflete-se nos resultados dos alunos. Já há algum tempo que alunos do Secundário de fora do Concelho vêm para a nossa escola frequentar Ciências e Tecnologias, em vez de ficarem na escola do seu Concelho”</p>

Todos os entrevistados reconhecem mérito profissional nos colegas que desempenham os cargos de coordenador de Grupo “*É muito prestável, é muito bom cientificamente, tenho aprendido muito com ele*”(D4) e de Departamento “*[a coordenadora de Departamento] Faz um bom trabalho de supervisão, (...), estimula a participação de todos os docentes e trabalha lado a lado conosco, dá o exemplo*” (D2). A docente D4 considera que “*[os coordenadores] estão sempre a incentivar-nos a melhorar, quando refletimos sobre os*

resultados dos alunos vê-se que se preocupam mesmo e, quando os miúdos têm bons resultados, ficam todos orgulhosos (...)e contagiam-nos com isso”.

A gestão é classificada como um processo democrático, como se pode verificar pela análise do quadro. O docente D1 sublinha que “[*enquanto coordenador de Grupo*) confio muito nas dinâmicas de trabalho que o Grupo já tem, nunca ninguém fica desapoiado.” Esta posição é reiterada pela entrevistada D2, ao referir que “[*o coordenador de Grupo*) é um líder muito democrático. Aliás, anda sempre a perguntar o que é que achamos que se deve fazer, mas quando tem que ser assertivo também é.”

Referem ainda que as lideranças são também responsáveis pelo prestígio alcançado pelo GD, junto da comunidade “*o Departamento e o Grupo estão bem vistos no Agrupamento e a qualidade do nosso trabalho reflete-se nos resultados dos alunos. Já há algum tempo que alunos do Secundário de fora do Concelho vêm para a nossa escola frequentar Ciências e Tecnologias, em vez de ficarem na escola do seu Concelho*” (D4).

3.1.4. Clima de Grupo

Finalmente para a última categoria, os dados encontram-se sistematizados nos 3 quadros que se seguem:

— Representação concetual de Clima de Grupo

Quadro 16. Conceito de Clima de Grupo

Docente	Unidades de Registo
D1	“...é um <i>microcosmos</i> , um universo em miniatura, condicionado por imensas variáveis, que têm a ver com os indivíduos, enquanto pessoas e enquanto profissionais, com as relações que estabelecem uns com os outros e com o que os rodeia.”

D2	“... tem a ver com o tipo de relações interpessoais que se estabelecem entre os colegas do Grupo e com o envolvimento das pessoas na prossecução de objetivos comuns”
D3	“Tem a ver com as relações entre as pessoas do grupo, (...) E também com o ambiente de trabalho, é basicamente, o contexto em que trabalhamos”
D4	“(…) entendo que deve estar relacionado com o ambiente de trabalho que se vive no grupo, se é de partilha ou de competição, se é agradável e satisfatório ou não, se nos faz dar o nosso melhor ou se nos condiciona”

Da análise do quadro pode inferir-se que os entrevistados têm, em geral, um conhecimento *intuitivo* do conceito de Clima Organizacional, bem como dos fatores que o influenciam, destacando entre estes o fator relacional: “*tem a ver com os indivíduos, enquanto pessoas e enquanto profissionais, com as relações que estabelecem uns com os outros e com o que os rodeia*” (D1); “*(...) tem a ver com o tipo de relações interpessoais que se estabelecem entre os colegas do Grupo*”(D2) ou “*Tem a ver com as relações entre as pessoas do grupo*” (D3).

Destacam também, maioritariamente, a importância do contexto, como refere D4: “*(...) entendo que deve estar relacionado com o ambiente de trabalho que se vive no grupo*”. A entrevistada D2 destaca que para haver Clima de Grupo tem que existir “*(...) o envolvimento das pessoas na prossecução de objetivos comuns*”

— Reflexão sobre a prática

Quadro 17. Reflexão-ação

Docente	Unidades de Registo
D1	<p>“(…) assim que termino uma aula faço logo um balanço. Registo rapidamente as considerações que fiz, porque senão escrever logo, esqueço-me”</p> <p>“(…) se acho que pode ajudar os outros, claro que partilho [a reflexão].”</p> <p>“(…) os colegas também referem o que fizeram em determinado conteúdo, que acham que correu bem ou menos bem, e que se deve evitar.”</p> <p>“Partilhar os erros que se cometem, e refletir em conjunto sobre eles, é muito</p>

	positivo”
D2	<p>“Claro que sim, é assim que saio de uma aula. Nós sabemos se correu bem ou não, não é?”</p> <p>“ E tu sabes, porque às vezes chego aqui ao gabinete e digo-te.”</p> <p>“(…) os efetivos, acho que todos procedemos assim (partilha da reflexão sobre a própria prática), uns mais do que outros”</p> <p>“ Se consigo identificar qual foi o problema, vou logo escrever nos meus apontamentos para, na próxima vez, ter isso em conta”</p>
D3	<p>“Começo logo que a aula acaba.”</p> <p>“ Às vezes há aulas que não correm nada bem, ou porque não estamos no nosso melhor, ou porque a turma não ajuda... Mas felizmente, também há algumas que nos “enchem o peito”, às vezes saio de uma aula tão contente que me lembro porque é que quis ser professora”</p> <p>“[Partilho a reflexão sobre a prática porque] às vezes preciso mesmo de desabafar.”</p> <p>“Sim, os colegas que trabalham mais comigo, já estamos mais à vontade, também partilham”</p>
D4	<p>“nem consigo evitar [de refletir sobre a prática], às vezes gostava de não refletir tanto, de não levar isto metido na cabeça, quando vou para casa. Devia desligar mais mas não sou capaz.”</p> <p>“Partilho [a reflexão com os outros colegas] quando sinto necessidade de algum conselho, pergunto o que fariam no meu lugar em determinadas situações.”</p> <p>“ Às vezes é só mesmo para desabafar.”</p> <p>“ Os outros colegas fazem o mesmo comigo”</p>

O quadro mostra inequivocamente que a reflexão sobre a prática e a partilha dessa reflexão se encontra perfeitamente implementada entre os entrevistados, e que estes a sentem, não só como uma mais valia “*Se consigo identificar qual foi o problema, vou logo escrever nos meus apontamentos para, na próxima vez, ter isso em conta*” (D2); “(…) os colegas também referem o que fizeram em determinado conteúdo, que acham que correu bem ou menos bem, e que se deve evitar”(D1), mas também como uma necessidade inerente à sua atividade docente: “*Partilho [a reflexão com os outros colegas] quando sinto necessidade de algum conselho, pergunto o que fariam no meu lugar em determinadas situações*”(D4).

— Desenvolvimento profissional

Quadro 18. Contributos do GD para o desenvolvimento profissional dos docentes

Docente	Unidades de Registo
D1	“(…) cresci muito, a nível profissional, neste Grupo.” “(…) quando olho para trás, e comparo o professor que eu era quando comecei, coitado, e o professor que sou hoje, não tenho qualquer dúvida que a contribuição do “núcleo duro” do Grupo foi fundamental para o meu desenvolvimento”
D2	“(…) quando refletimos criticamente, em grupo, sobre as nossas práticas pedagógicas, isso contribui para melhorar o desempenho de todos”.
D3	“Quando tenho uma dúvida sei que posso recorrer a alguém do Grupo.” “Aprendo com este Grupo, é o que eu sinto”.
D4	“É um clima de grande confiança e de interajuda e esse intercâmbio dá-nos a possibilidade de estar sempre a melhorar o nosso desempenho”

É patente neste quadro o reconhecimento da relevância que o GD assume no desenvolvimento profissional dos docentes entrevistados: “(…) *cresci muito, a nível profissional, neste Grupo*” (D1) ou “*Aprendo com este Grupo, é o que eu sinto*”(D3). Esse reconhecimento é unânime, remetendo a docente D3, especificamente para o Clima de Grupo: “*É um clima de grande confiança e de interajuda e esse intercâmbio dá-nos a possibilidade de estar sempre a melhorar o nosso desempenho*”.

3.2. Apresentação e análise dos dados obtidos pela via documental

3.2.1 Documentos externos

No âmbito da análise efetuada a estes documentos destacam-se os seguintes aspetos:

— Referências à Supervisão Pedagógica

A **supervisão pedagógica** é referida nos diplomas legais que regulamentam desde a carreira docente, à administração e gestão dos estabelecimentos de ensino, passando pelo currículo e a pela avaliação das aprendizagens. Referem-se alguns exemplos, transcritos dos normativos referidos no quadro 19:

- Decreto- Lei 15/2007- Estatuto da Carreira Docente

Artigo 31.º

4 — Durante o período probatório, o professor é acompanhado e apoiado, no plano didático, pedagógico e científico por um docente [...]que:

a) Seja detentor, preferencialmente, de formação especializada na área de organização educacional e desenvolvimento curricular, **supervisão pedagógica** ou formação de formadores;

Artigo 35.º

3 — São funções do pessoal docente em geral: 1) **Orientar a prática pedagógica supervisionada** a nível da escola;

4 — As funções de coordenação, orientação, **supervisão pedagógica** e avaliação do desempenho são reservadas aos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior, detentores, preferencialmente, de formação especializada.

Artigo 40.º

3 — Constituem ainda objectivos da avaliação do desempenho: h) Promover um processo de acompanhamento e **supervisão da prática docente**;

Artigo 45.º

3 — Na dimensão da avaliação referida na alínea c) do n.º 2 do artigo 42.º são apreciados os contributos do docente para o funcionamento e qualidade do serviço prestado pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada, sendo tidos em conta os seguintes domínios: c) A participação nas estruturas de coordenação educativa e **supervisão pedagógica** e nos órgãos de administração e gestão;

Artigo 56.º

1 — A qualificação para o exercício de outras funções ou actividades educativas especializadas por docentes integrados na carreira com nomeação definitiva, nos termos do artigo 36.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, adquire -se pela frequência, com aproveitamento, de cursos de formação especializada realizados em estabelecimentos de ensino superior para o efeito competentes nas seguintes áreas: g) **Supervisão pedagógica** e formação de formadores;

Artigo 45.º Outras estruturas de coordenação

1 — No âmbito da sua autonomia e nos termos dos seus regulamentos internos, os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas estabelecem as demais estruturas de coordenação e **supervisão pedagógica**, bem como as formas da sua representação no conselho pedagógico. 2 — A coordenação das estruturas referidas no número anterior é assegurada, sempre que possível, por professores de carreira a designar nos termos do regulamento interno

● Dec.Lei 55 /2018 - Estabelece o currículo dos Ensino Básico e Secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Artigo 34.º

As referências constantes do presente diploma aos órgãos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos do ensino público, bem como às estruturas de coordenação e **supervisão pedagógica**, consideram-se feitas para os órgãos e estruturas com competência equivalente em cada estabelecimento de ensino particular e cooperativo e escolas profissionais públicas e privadas

Quanto às referências à **supervisão pedagógica** no Relatório de Avaliação elaborado pela IGEC, pode ler-se que, no Agrupamento de Escolas

“O acompanhamento da prática letiva ocorre em sede de departamento curricular, cingindo-se, quase sempre, ao balanço do cumprimento das planificações e à análise dos resultados escolares. Todavia, (...) a não existência de práticas generalizadas de supervisão das atividades letivas, em contexto de sala de aula, compromete a monitorização da eficácia do processo de ensino relativamente a efetivas aprendizagens por parte de todos os alunos e a previsível melhoria dos resultados escolares. Descartam-se, assim, na maioria dos departamentos, oportunidades de aprofundamento do saber profissional conjunto, pelo facto de se inviabilizar a reflexão e o debate, inter pares, sobre a natureza e o fundamento da ação docente realizada e observada. **De realçar, neste âmbito, o trabalho que é desenvolvido no departamento de ciências experimentais e tecnologias: a aula do primeiro docente a aplicar a atividade experimental, conjuntamente preparada, é observada por colegas. Em reflexão posterior, é feita uma análise conjunta do modo como a mesma decorreu, designadamente sobre os respetivos impactos junto dos alunos; em caso de necessidade, são introduzidos ajustes, perspectivando-se a sua eficácia em termos da intencionalidade prevista e dos objetivos a atingir.**” (grifo nosso, p. 8)

— Referências ao Trabalho Colaborativo

É feita uma breve alusão à sua importância no Dec. Lei 240/2001, em que se refere, na *Dimensão de Desenvolvimento Profissional ao Longo Da Vida*, ponto 2- “c) [o professor] Perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências;”. Também o Dec.Lei 75 /2008 remete para as estruturas de coordenação pedagógica a promoção do TC, no seu Artº 42.

No entanto, o TC só vem a encontrar a sua máxima consagração com a publicação do Dec. Lei 55/2018 em que é dada particular relevância à colaboração e à colegialidade docentes. São disso exemplos as seguintes transcrições:

Preambulo

No presente decreto-lei se desafiam as escolas, conferindo-lhes autonomia para, em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade, poderem: iv) Adotar diferentes formas de organização do trabalho escolar, designadamente através da **constituição de equipas educativas que permitam rentabilizar o trabalho docente** e centrá-lo nos alunos;

Artº 4º

Princípios Orientadores s) **Valorização do trabalho colaborativo** e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens;

Artº 21º

1 — **Nas dinâmicas de trabalho pedagógico deve desenvolver-se trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar**, operacionalizado preferencialmente por equipas educativas que acompanham turmas ou grupos de alunos.

2 — **Cabe às equipas educativas e aos docentes que as constituem, no quadro da sua especialidade, definir as dinâmicas de trabalho pedagógico adequadas**, tendo por referência as especificidades da turma ou grupo de alunos.

Por seu lado, o relatório da IGEC refere como pontos fracos da sua avaliação ao Agrupamento, que:

“Constata-se, no entanto, que apesar de institucionalmente promovida³, **a cultura de colaboração e colegialidade com impacto nas práticas docentes é, ainda, bastante incipiente**, na maioria dos grupos de recrutamento.

Os docentes planificam as atividades educativas e letivas a longo e a médio prazo, tendo em conta as orientações estabelecidas pelo conselho pedagógico. **Os planos a curto prazo são elaborados individualmente, não sendo, de um modo geral, objeto de partilha** e discussão com o grupo de recrutamento

Refira-se **a existência de práticas colaborativas** de construção de matrizes e, nalguns casos, de testes comuns. No entanto, as dinâmicas necessitam de ser generalizadas e consolidadas.” (grifo nosso, p. 7)

— Referências às competências das estruturas de coordenação no âmbito da Supervisão Pedagógica e do Trabalho Colaborativo

- Dec.Lei 75 /2008 - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Preâmbulo

No sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao director, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e **supervisão pedagógica**.

SUBSECÇÃO III - Conselho pedagógico Artigo 31.º

O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e **supervisão pedagógica** e orientação educativa do agrupamento

CAPÍTULO IV Organização pedagógica SECCÃO I Estruturas de coordenação e supervisão

³ A Direção do Agrupamento estipulou uma hora comum, no horário de todos os docentes, para o Trabalho Colaborativo, de presença obrigatória e da qual se elabora o respetivo sumário.

Artigo 42.º

Estruturas de coordenação educativa e **supervisão pedagógica**

1 — Com vista ao desenvolvimento do projeto educativo, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e com o diretor, no sentido de assegurar a **coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.**

2 — A constituição de estruturas de **coordenação educativa e supervisão pedagógica** visa, nomeadamente: a) A articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações curriculares e programáticas definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades de turma ou grupo de alunos; c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso; d) **A avaliação de desempenho do pessoal docente**

Artigo 43º

5-O **coordenador de departamento curricular** deve ser um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de **supervisão pedagógica**, avaliação do desempenho docente ou administração educacional.

6 — Quando não for possível a designação de docentes com os requisitos definidos no número anterior, por não existirem ou não existirem em número suficiente para dar cumprimento ao estabelecido no presente decreto -lei, podem ser designados docentes segundo a seguinte ordem de prioridade: a) Docentes com experiência profissional, de pelo menos um ano, de **supervisão pedagógica(...)**

3.2.2. Documentos internos do Agrupamento

— Projeto Educativo do Agrupamento

A **supervisão pedagógica** e o **trabalho colaborativo** constituem compromissos assumidos no Projeto Educativo (PE) com o objetivo de:

“Melhorar os resultados escolares através do reforço de competências de **supervisão das práticas profissionais e pedagógicas** e da **promoção de formas de trabalho colaborativo** no seio do corpo docente, valorizando e estimulando a partilha de boas práticas, assim como o

aprofundamento da monitorização do ensino e das aprendizagens, mediante a realização de uma ação anual, no mínimo, ancorada nestas temáticas e ou no contacto direto entre pares.” (grifo nosso, p. 33)

— Regulamento Interno

Neste documento (RI) a **supervisão pedagógica** é referida como atributo do Conselho Pedagógico e das estruturas de coordenação e gestão intermédia (departamentos e grupos disciplinares; enquanto que a supervisão da prática docente é apenas (e curiosamente) atribuída aos educadores de infância (p.28) e aos professores coordenadores de estabelecimento do 1º ciclo do Ensino Básico (p.60). No entanto, o enfoque das práticas supervisivas ainda é colocado na avaliação de desempenho docente, como se pode ler no Capítulo II deste documento: “2 - A constituição de estruturas de coordenação educativa e **supervisão pedagógica visa, nomeadamente: d) a avaliação de desempenho do pessoal docente.**” (grifo nosso, p.18).

Quanto ao trabalho colaborativo, ele é referido no Capítulo II do RI, nos seguintes termos:

1-São definidas pelo presente Regulamento Interno as estruturas que colaboram com o Conselho Pedagógico e com o Diretor, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, **promover o trabalho colaborativo** e realizar a avaliação do desempenho do Pessoal docente.

E, finalmente, no art.º 47º do RI ambos os conceitos estão plasmados nas

competências do Coordenador de grupo:

e) **apoiar os professores do grupo**, sobretudo os de menor experiência profissional;

f) **promover o trabalho colaborativo**, a troca de experiência e cooperação entre os professores da mesma disciplina ou área disciplinar; (grifo nosso, p.27)

— Plano de Ação de Melhoria

A ação de melhoria incluída no Plano de Ação (PAM) delineado na sequência da avaliação externa realizada pela IGEC em 2015, designada por *AM4- Supervisão Pedagógica*, apresenta a seguinte

Descrição da ação de melhoria - Aplicação de **procedimentos generalizados de supervisão pedagógica da prática letiva em contexto de sala de aula**.

em que foram definidos os seguintes objetivos:

Adoção de procedimentos generalizados de supervisão pedagógica da prática letiva em contexto de sala de aula, que permitam a monitorização da eficácia do planeamento individual em termos do sucesso académico.

A análise documental efetuada permitiu elaborar o seguinte quadro-síntese, relativo aos documentos em vigor à data da realização deste estudo:

Quadro 19. Quadro síntese da análise documental

Tipos de documentos		Referências ao Trabalho Colaborativo	Referências à Supervisão Pedagógica	Competências das estruturas de coordenação e perfil dos coordenadores
Externos	Diplomas legais	Dec. Lei 55/2018	Dec.Lei 15/2007 (ECD): artigos 31º, 35º, 40º, 45º e 56º Dec.Lei 75/2008 – Preâmbulo Dec.Lei 55/2018 – artº 34º	Dec.Lei 75 /2008 – artº 42º e 43º
	Relatório IGEC de Avaliação Externa do Agrupamento	Refere a existência de práticas colaborativas pontuais.	Refere como aspeto a melhorar a “Assunção de procedimentos generalizados de supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula”	Não existem referências
Internos	Projeto Educativo (PE)	Estabelecido como objetivo estratégico	Estabelecida como objetivo estratégico	Não existem referências

	Regulament o Interno (RI)	Pontos 1e 2 - Capítulo II Artº.47º	Referida no âmbito das estruturas de coordenação e gestão.	Capítulo II, ponto 1; Artº 47ª
	Plano de Ação de Melhoria (PAM)	Não existem referências	Foi concebida uma ação de melhoria específica para a sua implementação.	Não existem referências

Como se pode verificar através da análise da documentação selecionada para este estudo, apesar de os conceitos de supervisão pedagógica e de trabalho colaborativo já se encontrarem regulamentados e fazerem parte integrante do léxico educacional, eles ainda estão longe de se tornarem práticas efetivas e amplamente implementadas no Agrupamento. No entanto, a equipa da IGEC constatou o facto de que, no departamento que o Grupo Disciplinar integra, já se implementarem dinâmicas de trabalho colaborativo e de supervisão. As restantes interligações entre estes documentos serão analisadas no capítulo seguinte, mas pode, desde já, considerar-se relevante para os objetivos desta investigação, a informação recolhida por via da análise documental.

CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

“A grande orientação do estudo de caso não é saber o *quê* e *quanto* mas o *como* e o *porquê*” (Yin, 2005, p.30)

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados do levantamento de dados (das entrevistas e dos documentos) efetuado nos capítulos anteriores, cotejando-os com a revisão da bibliografia efetuada, pois como sugere Amado (2017), “haverá sempre necessidade de demonstrar a credibilidade das conclusões a que se chega, a adequabilidade das respostas dadas às questões de partida da investigação” (p.359).

Sendo o objetivo geral deste estudo “investigar quais os fatores, quer de natureza organizacional quer ao nível das dinâmicas de trabalho docente, que têm conduzido à emergência natural de estratégias de supervisão colaborativa num grupo disciplinar de Físico-Química”, foram definidos cinco objetivos específicos:

- Caracterizar o tipo de cultura docente vigente no grupo disciplinar;
- Identificar quais as características do grupo que potenciaram/potenciam o desenvolvimento de práticas colaborativas;
- Compreender a articulação entre a cultura organizacional / clima de grupo e o processo supervisoivo;
- Estabelecer relações entre o contexto organizacional do grupo, as dinâmicas de trabalho docente e o desenvolvimento profissional dos docentes que o integram.

Para concretizar estes objetivos foram estabelecidas as seguintes questões de investigação:

- “Quais as perceções dos professores sobre as dinâmicas de trabalho do grupo?”

- “Quais os padrões de relacionamento que se estabelecem entre os professores?”
- “Qual a relevância dos diferentes atores na construção de um contexto propício a uma supervisão colaborativa?”
- “Qual a relevância do clima de grupo para o desenvolvimento profissional dos docentes que o integram?”

Tendo esta investigação seguido um paradigma fenomenológico-interpretativo, Amado (2017) recomenda que se procure a existência de uma ‘coerência interna’ entre os dados e “que as conclusões obtidas através dos processos de codificação (...) e de seleção da informação trabalhada (...) são plausíveis e se integram no corpo teórico de conhecimentos já existente sobre o tema” (pp.360-361)

4.1. Discussão dos Resultados

No sentido de caracterizar o tipo de cultura docente vigente no GD, primeiro objetivo específico desta investigação, confrontam-se as respostas às questões de investigação “Quais as perceções dos professores sobre as dinâmicas de trabalho do grupo?” e “Quais os padrões de relacionamento que se estabelecem entre os professores?”, correspondentes aos dados apresentados nos quadros de 8 a 12, do Capítulo anterior. Assumimos aqui a *perspetiva ecodesenvolvimentista* defendida por Alarcão e Canha, em que é “importante considerar as características das pessoas, dos grupos e dos ambientes” (2013, p.76).

Neste sentido, os dados apontam para uma cultura docente fortemente colaborativa, em que mesmo os docentes que não têm especial apetência para o trabalho em colaboração (o próprio coordenador do Grupo confessa que não é um *team player*) são cooptados pelas

dinâmicas colaborativas que já se encontram instaladas no GD. Inclusivamente, foi do coordenador do GD que partiu a iniciativa de propor ao Conselho Geral a marcação de uma hora para TC, comum no horário de todos os docentes no Agrupamento.

As equipas de trabalho surgem de modo informal, sempre que há necessidade, o que acontece com bastante frequência (a entrevistada D4 refere que “*trabalhamos colaborativamente muito mais do que uma hora por semana*”). As tarefas realizadas em TC vão desde a elaboração de materiais, à discussão e análise da avaliação sumativa dos alunos, até à partilha de estratégias de controlo da indisciplina.

Todos os entrevistados indicam como condicionantes das práticas colaborativas a incompatibilidade de horários dos professores. No entanto, as docentes D2, D3 e D4, referiram que quando lecionaram noutras escolas, trabalhavam sozinhas porque “*não havia convívio entre os professores do grupo*”(D2), ou “*Não sentia abertura por parte dos outros colegas*”(D3), ou ainda “*era contratada, não me sentia parte integrante do grupo*”(D4).

Com o segundo objetivo específico desta investigação pretende-se identificar quais as características do grupo que potenciaram/potenciam o desenvolvimento de práticas colaborativas. Neste âmbito realça-se a afirmação da docente D2: “*A constituição do grupo é relativamente estável, a maioria de nós já se conhece há mais de 10, se calhar 15 anos*”. Esta estabilidade estará na base do estabelecimento de relações interpessoais que todos os participantes neste estudo classificam como de “amizade e confiança”. Também são unânimes na afirmação que se sentem apoiados pelos colegas do GD.

Este tipo de relacionamento ao nível pessoal constitui, obviamente, a matriz sobre a qual se constroem as relações profissionais. Exemplo disso, é a observação de aulas, atividade que se reveste habitualmente de um carácter melindroso, envolto em controvérsia e até mesmo alguma conflitualidade, e que neste GD é considerada “*uma coisa boa que nós*

fazemos, ir às aulas uns dos outros”(D1), ou “como nós temos muita confiança uns com os outros, não há constrangimentos”(D2), que “decorre muito bem! Como planificamos as atividades em conjunto, estamos muito à vontade” e “(...) é mesmo no espírito de partilha”(D4). Parecem aqui encontrar eco as recomendações de Reis (2011): “ A colaboração nas diferentes fases do processo facilita o estabelecimento de um clima de confiança mútua, sinceridade e respeito, clima esse decisivo para a concretização das potencialidades formativas da observação de aulas.” (p.19). Saliente-se também que os entrevistados consideram até o processo como gratificante, realçando o seu caráter formativo: “Tenho aprendido muito a observar outros colegas (...). Às vezes acabo por ver que também faço algumas coisas bem” (D1); “Tenho aprendido muito com os colegas mais novos”(D2); “permite ver outras formas de trabalhar (...) mas também gosto de mostrar o que faço, porque acho que há coisas que faço bem e devo partilhar com os outros”(D4).

Na análise documental efetuada, verificou-se que o TC é mais enfatizado e valorizado na legislação mais recente, nomeadamente no Dec. Lei 55/2018. Não obstante a implementação de práticas colaborativas ser considerada um objetivo estratégico nos documentos internos do Agrupamento (PEA e RI), o relatório de avaliação externa da IGEC refere que “a cultura de colaboração e colegialidade com impacto nas práticas docentes é, ainda, bastante incipiente, na maioria dos grupos de recrutamento. (...) De realçar, neste âmbito, o trabalho que é desenvolvido no departamento de ciências experimentais e tecnologias”⁴.

Pelo exposto, podemos concluir que este GD constitui efetivamente uma comunidade de prática, na conceção definida por Tinoca et al.:

“[As comunidades de prática] incentivam a partilha de experiências e o desenvolvimento de redes de partilha, (...). Para além disso, incentivam o

⁴ O Grupo Disciplinar pertence a este departamento

comprometimento individual, constroem a confiança e o sentido de obrigação, bem como o sentido de identidade e de pertença” (2015, p.123)

Uma grande parte do que tem vindo a ser apresentado nesta discussão de resultados permite também compreender a articulação entre a cultura organizacional/clima de grupo e o processo supervisivo, que constitui o terceiro objetivo específico desta investigação. Bogdan e Bilken (1994) alertam para esta possibilidade, referindo que “Muitas vezes as unidades de dados sobrepõem-se e unidades específicas de dados cabem em mais do que uma categoria” (p. 234).

Acabámos de classificar este GD como uma comunidade de prática, face às inferências induzidas pelas respostas dos entrevistados para a concretização do objetivo anterior. Partindo desta premissa, e com base na análise dos quadros 13, 14 e 15, reconhecemos neste grupo algumas das características que Costa (2000), Lima e Fialho (2015) e Chorão (2015) identificam nestas comunidades:

— Existência de equipas colaborativas - Constituem-se espontaneamente no GD um conjunto de equipas colaborativas que partilham objetivos comuns e cujos membros aprendem uns com os outros. D2, a docente com mais antiguidade, refere que “ (...) *quando há tarefas para desenvolver em conjunto, vemos quando é que nos dá jeito, e reunimo-nos*”.

— Predominância de uma *liderança distribuída*, na terminologia de Chorão (2015), de carácter participativo, no sentido em que um dos desígnios essenciais da liderança deve ser o de levar os outros a serem eles próprios líderes – a título ilustrativo, refira-se a afirmação da docente D2: “ *O coordenador de grupo é um líder muito democrático. Aliás, anda sempre a perguntar o que achamos que se deve fazer, mas quando tem que ser assertivo também é.*”

Neste contexto, o processo de tomada de decisões no GD “*é sempre muito negociado*”(D2), porque “*Somos todos cabeças pensantes (...) nem sempre estamos de*

acordo”(D1). Todos os entrevistados acabam por referir que se tentam sempre alcançar consensos.

— Valorização das equipas e, até mesmo, existência de ‘um certo culto de grupo’ - A docente D2, refere que “(...) *aqui no Agrupamento somos olhados como uma referência (..) e eu tenho muito orgulho nisso*. Esta posição é reiterada por D3 e D4: “*na escola têm muita consideração pelo nosso grupo (...)*” e “*o departamento e o grupo estão bem vistos no Agrupamento*”.

A estas características acresce ainda o entendimento da supervisão numa perspetiva equitativa, não hierarquizada, “*somos todos supervisores uns dos outros*” como refere a docente D4, e em que “*podemos aprender uns com os outros, se conhecermos o trabalho dos nossos colegas*”(D3). De acordo com a concetualização de Alarcão e Tavares (2003), a supervisão decorre num *cenário dialógico*, em que se valoriza a comunicação e o diálogo na construção da cultura profissional, considerando-se os supervisores e os professores como parceiros na comunidade profissional. Revela-se aqui pertinente a afirmação da docente D4: “*Também temos uma modalidade mais institucional, no âmbito da Ação de Melhoria da Supervisão Pedagógica, em que o coordenador de Grupo ou outro colega, assiste a duas aulas por ano, mas aí já não vejo grande vantagem porque todos sabemos muito bem como é que cada um trabalha, é só mesmo para cumprir com o calendário.*”

Os entrevistados reconhecem a contribuição das chefias intermédias enquanto atores preponderantes na construção de contextos propícios ao desenvolvimento de estratégias de supervisão, assumida aqui numa dimensão colaborativa, formativa e desenvolvimentista. Assim, D1 refere que a coordenadora de departamento “*incentiva-nos muito a colaborar uns com os outros*”; D2 corrobora este ponto de vista, afirmando que “*[a coordenadora] estimula a participação de todos os docentes e trabalha lado a lado conosco*”; D3 assinala que “*[os coordenadores] estão sempre a incentivar-nos a melhorar*” e D4 acrescenta que “

a coordenadora de departamento (...) partilha materiais, apresenta sugestões, convida-nos para assistir às aulas dela e pede-nos feedback no final”. Neste âmbito, parece ser legítimo afirmar que as estruturas de coordenação desempenham as funções que lhes estão estabelecidas na legislação específica, bem como nos documentos internos do Agrupamento, e fazem-no na perspetiva “colaborativa, solidária e respeitadora das autonomias individuais e grupais” defendida por Chorão (2015, p.29).

O Coordenador do GD, docente D1, afirma que “ (...) *não andamos a inspecionar ninguém. (...) Apoiamo-nos uns aos outros*”, o que nos permite inferir que a incidência da supervisão recai na dimensão formativa e interrelacional, em detrimento da dimensão fiscalizadora/inspetiva a que aludem Alarcão e Canha (2013), onde o supervisor é percecionado como “colega” e “amigo crítico”. Os mesmos autores recomendam que “A tarefa do coordenador do grupo, por exemplo, consistirá em criar condições para que o grupo possa fazer as opções necessárias à condução da atividade e à prossecução dos objetivos traçados” (idem, p.47).

Finalmente, o quarto objetivo específico deste estudo, que pretende estabelecer relações entre o contexto organizacional do grupo, as dinâmicas de trabalho docente e o desenvolvimento profissional dos docentes que o integram, surge como corolário dos objetivos específicos anteriores.

Os dados apresentados nos quadros 16, 17 e 18, mostram que os docentes destacam o fator relacional como estruturante do Clima de Grupo, a que a entrevistada D2 acrescenta “*o envolvimento das pessoas na prossecução de objetivos comuns*”. A docente D3 especifica que o Clima de Grupo: “*É um clima de grande confiança e de interajuda e esse intercâmbio dá-nos a possibilidade de estar sempre a melhorar o nosso desempenho*”.

Todos os entrevistados se envolvem em estratégias de reflexão sobre a prática, que entendem como uma mais valia para a melhoria do seu desempenho, como argumenta a docente D2: “[ao refletir sobre a prática] se consigo identificar qual foi o problema, vou logo escrever nos meus apontamentos para, na próxima vez, ter isso em conta”, atitude que vai de encontro à perspectiva de Sá-Chaves (2000), ao defender que “não é a prática que ensina, mas sim a reflexão sobre ela.” (p.37). Trata-se de uma estratégia de auto-supervisão, na conceção de Vieira (2009), em que se fundem as atividades pedagógica e supervisiva.

Sá-Chaves e Amaral (2000) contrapõem, no entanto, que “Este processo de reflexão solitária não trará efeitos e resultados como a reflexão em parceria, dentro dos parâmetros vigentes e no contexto onde nos inserimos” (p. 83). É precisamente esta a postura de todos os docentes participantes neste estudo: D1 afirma que “(...) os colegas também referem o que fizeram em determinado conteúdo, que acham que correu bem ou menos bem, e que se deve evitar” e a professora D4 entende a partilha da reflexão sobre a própria prática como uma necessidade inerente à sua atividade docente: “Partilho [a reflexão com os outros colegas] quando sinto necessidade de algum conselho, pergunto o que fariam no meu lugar em determinadas situações”. Este posicionamento requer uma “atitude de abertura” (Alarcão e Canha, 2010, p. 48), na medida em que é necessária disponibilidade para acolher o contributo dos outros e, questionando o conhecimento próprio, evoluir com essa interação. Tal atitude só se pode desenvolver em culturas colaborativas, assentes em ambientes educativos que, segundo Lima e Fialho (2015), promovam a aquisição e produção de conhecimento pelos docentes, quer da prática, quer para a prática. Pressupõe a existência de relações não hierarquizadas e a valorização equitativa dos contributos que cada indivíduo disponibiliza, tendo em vista o benefício comum. A equipa da IGEC que teve a cargo a avaliação do Agrupamento, constatou a existência desta atitude, *in loco*, e refere-o no relatório que elaborou:

“a aula do primeiro docente a aplicar a atividade experimental, conjuntamente preparada, é observada por colegas. Em reflexão posterior, é feita uma análise conjunta do modo como a mesma decorreu, designadamente sobre os respetivos impactos junto dos alunos; em caso de necessidade, são introduzidos ajustes, perspectivando-se a sua eficácia em termos da intencionalidade prevista e dos objetivos a atingir.” (p. 8).

Ficou patente neste estudo o reconhecimento da relevância que o GD assume no desenvolvimento profissional dos docentes entrevistados: “(...) *cresci muito, a nível profissional, neste Grupo*” (D1) ou “*Aprendo com este Grupo, é o que eu sinto*”(D3). Esse reconhecimento é unânime, remetendo novamente para os atributos de uma comunidade de prática em que a colaboração docente se desenvolve segundo três vetores: “o de desenvolvimento profissional dos que nela se envolvem, o de desenvolvimento das instituições e o do sistema educativo na sua globalidade e de desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem (...), meta que congrega os esforços individuais e coletivos.” (Alarcão e Canha, 2010, pp. 3-4). Revela também que a supervisão, não se limitando unicamente à sala de aula, mas ancorando-se no contexto colaborativo do GD, se torna “num processo pedagógico mais humano, mais colaborativo e, sobretudo, mais solidário e emancipatório” (Vieira, 2009, p.202).

4.2. Conclusões

O principal objetivo desta investigação consiste em identificar quais os fatores, quer de natureza organizacional quer ao nível das dinâmicas de trabalho docente, que têm conduzido à emergência natural de estratégias de supervisão colaborativa num grupo disciplinar de Físico-Química. No final deste estudo, julgamos estar em condições de concluir que esses fatores são:

- A estabilidade do corpo docente, que tem permitido o “desenvolvimento de relações colegiais baseadas na confiança” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.43). Como defendem Alarcão e Canha (2013), a confiança no outro permite “acreditar que com ele é possível ir mais longe do que sozinho” (p.48). Este clima de confiança contribui, por sua vez, para o desenvolvimento, entre os docentes do grupo, de uma “atitude de abertura face ao outro” e de “valorização dos seus saberes e experiências” (idem);

- Uma gestão partilhada, com uma *liderança distribuída* (Chorão, 2015), em que existe o envolvimento e a corresponsabilização de todos os docentes na tomada de decisões, consolidando assim um sentimento de pertença e até mesmo, ‘um certo culto de grupo’. As relações profissionais entre os docentes não são hierarquizadas e os gestores intermédios (coordenadores de grupo e de departamento) são líderes que atuam com uma orientação “colaborativa, solidária e respeitadora das autonomias individuais e grupais” (idem, p.29);

- Uma cultura de grupo que valoriza o “potencial do trabalho colaborativo para transformar o desenvolvimento profissional numa responsabilidade partilhada”, como propõem Tinoca et al. (2015, p.121), alicerçada em estratégias de autr-reflexão e de reflexão partilhada sobre as práticas (Sá-Chaves e Amaral 2000);

- A existência efetiva de uma comunidade de prática, na medida em que existe um domínio de interesses comum (a melhoria dos resultados dos alunos, como referem os participantes neste estudo), e em que a ação supervisiva é encarada e exercida na “dimensão colaborativa” proposta por Alarcão e Roldão (2010), assente em dinâmicas autonomizantes e emancipatórias, como defende Vieira (2009), e orientada para o desenvolvimento profissional.

Em jeito de corolário, citamos Santiago (2000):

“As organizações educativas são, por excelência, sistemas de aprendizagem organizacional, se atendermos à qualificação e autonomia dos seus profissionais, à sua ligação permanente ao conhecimento, à centralidade das relações interpessoais e intergrupais nos seus processos de trabalho e às finalidades educativas e sociais que estão na base da sua legitimação pela sociedade.” (p.38).

PARTE III- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reflexão Pessoal

As razões que me levaram a frequentar este mestrado prendem-se com a necessidade que senti, enquanto coordenadora de departamento sobre quem recaem responsabilidades acrescidas ao nível da supervisão e da ADD, de enquadrar a minha atuação por um *corpus teórico* que me permita agir de acordo com o atual “estado da arte”. Simultaneamente, ao entrevistar professores do meu grupo disciplinar e departamento, tomei conhecimento sobre como sentiam e vivenciavam o Clima de Grupo e as dinâmicas de colaboração e de supervisão que nele estão implementadas.

Creio que com esta investigação consegui alcançar os objetivos que acabo de enunciar e, para além deles, considero que todas as leituras que efetuei e as interações com o meu orientador contribuíram, inequivocamente, para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. A realização deste estudo constituiu uma oportunidade de aprendizagem transformativa, na perspetiva proposta por Tinoca et al. “uma estratégia que procura envolver ativamente os participantes em práticas investigativas relevantes para o seu contexto” (2015, p. 124).

Foi duro conciliar a minha atividade docente e a minha função de mãe de uma família monoparental com a realização deste estudo, por isso, ele se arrastou por um tão grande intervalo de tempo. Mas valeu a pena! Guiou-me o pensamento inspirador do meu orientador, expresso em palavras como as que passo a transcrever:

“Como nos diz Nóvoa (2007), é necessário centrar o desenvolvimento profissional do professor no coração da profissão. Isto passa necessariamente pelo reforço de lógicas de partilha e de colaboração na profissão, rompendo com o individualismo ainda presente em alguns contextos e assumindo inequivocamente a dimensão coletiva da profissão docente. Isto implica o desenvolvimento de uma cultura de trabalho que valoriza fatores contextuais e o conhecimento profissional dos professores, reforçando a construção de redes de trabalho colaborativo (...)” (Tinoca, 2017, p.745)

Limitações Do Estudo

As conclusões deste estudo estarão, eventualmente, condicionadas pela técnica de recolha de dados – a entrevista – em que existe a possibilidade de o sujeito atribuir a si próprio traços ou características consideradas socialmente desejáveis, o que constitui um fator de subjetividade dos resultados obtidos.

Outro aspeto indutor de subjetividade é a proximidade da investigadora relativamente aos participantes - a subjetividade inerente ao investigador sugerida por Yin (2005) - e, o facto de pertencer ao grupo disciplinar, pode implicar dificuldade em se distanciar do contexto em análise. Tentámos, no entanto, seguir as recomendações de Amado (2017): “É necessário, pois, ouvir e distinguir as nossas conceções, enquanto investigadores, das que são expressas pelas pessoas a quem reconhecemos o papel de informadores-chave” (p.364). Procurámos, ainda, basear a nossa análise em várias fontes de evidência, de acordo com as recomendações de Yin (2005) - além das entrevistas foram utilizados normativos legais, relatórios de avaliação da IGEC, o Projeto Educativo e o Regulamento Interno do Agrupamento.

Esta investigação incidiu apenas sobre quatro professores de um grupo disciplinar específico (o que corresponde a cerca de 45% do corpo docente do grupo), por conseguinte, esta reduzida extensão de recolha de dados poderá tornar questionável a sua representatividade. Contudo, tentou-se contornar essa questão selecionando os entrevistados de modo a diversificar as representações que cada um fará do grupo: o coordenador, a professora com mais antiguidade no grupo, a docente que integrou o grupo no ano letivo em que decorreu a recolha de dados e a professora que integrou o grupo no período conturbado de fusão das duas escolas.

Finalmente, em investigação qualitativa “questiona-se até que ponto as conclusões podem ser *transferidas* para outros contextos próximos e homogêneos” (Amado, 2017, p.367). No entanto, Stake (2016) defende que “o verdadeiro objetivo do *estudo de caso* é a particularização, não a generalização” (p.24). O mesmo autor propõe que nesta metodologia de investigação se poderá proceder a uma *generalização menor*, o que no presente caso equivaleria à transferibilidade das conclusões para outros grupos disciplinares dentro da mesma escola.

Linhas De Investigação Futura

O corpo docente de uma escola, na sua diversidade e complexidade, partilha um cenário comum: o espaço escolar. O ambiente físico escolar é, não só, o local onde se desenvolve o processo de ensino/aprendizagem, mas também o ambiente envolvente onde se criam e desenvolvem as dinâmicas que corporizam a profissionalidade docente, e onde ocorrem muitos processos cognitivos de ordem afetiva e social.

E, porque os edifícios escolares constituem um fator interferente no quotidiano escolar, autores como Paulo Freire e Olga Pombo, entre muitos outros, defendem a necessidade de debater e compreender os princípios que enquadram as suas conceção e construção. A configuração das instalações escolares é, portanto, fundamental para o cumprimento dos objetivos educativos.

Nesta perspetiva, parece-me pertinente que se investigue:

- de que forma a tipologia dos edifícios escolares condiciona o desenvolvimento de práticas colaborativas entre os docentes e,
- qual é ou deveria ser a conceção dos edifícios, de modo a que eles se constituam como potenciadores da interação do corpo docente, entre si, bem como promotores de

práticas de supervisão colaborativa, que emergem das interações entre os professores, tendo em vista o seu desenvolvimento profissional.

Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

Alarcão, I. (org.) (2000). *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora. Coleção CIDInE.

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho, (org.) (2002). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora. Coleção Infância.

Alarcão, I. (2009). *Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 8, 119-127.

Alarcão, I. (2015). A Natureza “inter” da Supervisão. *Comunicação apresentada nos Encontros de Supervisão, Liderança(s) e Avaliação: realidades, tendências e desafios na escola de hoje*. Lisboa. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.

Alarcão, I., & Canha, M. B.(2010). *Colaboração e comunidade: Conceitos sustentadores de projectos para o desenvolvimento profissional*. TextoENDIPE no âmbito do projecto Línguas e Educação: Construir e Partilhar a Formação. Disponível em http://linguaseeducacao.web.ua.pt/docs/artigos_actas/TextoENDIPE_Canha%20&%20Alarc%C3%A3o.pdf , acedido em julho de 2018.

Alarcão, I., & Canha, M. B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora. Coleção NOVA CIDInE.

Alarcão, I., & Roldão, M.C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2ª ed.). Mangualde. PedagogoALARCÃO, I. e ROLDÃO, M. C. (2008). *Supervisão: um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Pedago

Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina. Coleção de Ciências de Educação e Pedagogia.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina. Coleção de Ciências de Educação e Pedagogia.

Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Pedago

Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Coimbra: Edições 70, Grupo Almedina.

Barros, N. (2010). *Violência nas Escolas. Bullying*. Lisboa: Bertrand Editora.

Barroso, J. (2000). Autonomia das Escolas: da Modernização da Gestão ao Aprofundamento da Democracia. In Costa, J.A., Mendes, A.N. & Ventura, A. (org). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp.165-184). Aveiro. Universidade de Aveiro.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Borges, F. & Neves, C. (2012). Supervisão Pedagógica: Significados e Operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 12, 2012, pp. 29-57, disponível em https://www.researchgate.net/profile/Filipa_Isabel_Barreto_de_Seabra_Borges/publication/303874860, acedido em dezembro de 2017

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Canas, M. F. (2011). *A voz do Coordenador de Departamento Curricular: percepções e práticas no exercício da função* (Dissertação de Mestrado). Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. Disponível em <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/18017>, acedido em outubro de 2017

Caria, T. (1997). *O uso do conhecimento em contexto de trabalho: Estudo etno-sociológico da cultura dos professores na conjuntura da reforma educativa* (Tese de Doutoramento). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.12/1773> , acessido em março de 2018

Catela, H. (2011). *Comunidades de aprendizagem: em torno de um conceito*. in Revista de Educação, Vol. XVIII, nº 2, 2011 (pp. 31 – 45). Disponível http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol_XVIII_2/artigo2.pdf., acessido em janeiro de 2018

Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2ª Edição). Coimbra: Grupo Almedina.

Costa, J.A. (2000). Liderança nas organizações: revisitando Teorias Organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In Costa, J.A., Mendes, A.N. & Ventura, A. (org). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp.15-33). Aveiro. Universidade de Aveiro.

Danielson, C. (2010). *Melhorar a Prática Profissional – Um Quadro de Referência para a Docência*. Lisboa: Ministério da Educação.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional dos Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora. Coleção Currículo, Políticas e Práticas.

Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora. Coleção Currículo, Políticas e Práticas.

Dewey, J. (2017, 1ª ed. 1916). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora

Flores, M. A. & Ferreira, F. I. (2012). Repensar o Sentido de Comunidade de Aprendizagem: contributos para uma concepção democrática e emancipatória. In Flores, M. A. & Ferreira, F. I. *Currículo e Comunidades de Aprendizagem: desafios e perspectivas* (pp. 201-248). Santo Tirso: DE FACTO Editores. Practicum – Coleção de Ciências de Educação

Flores, M. A. (2017). Culturas profissionais e promoção do sucesso escolar. In Cabral, I. & Matias Alves, J. (Coords.) *Da construção do sucesso escolar. Uma visão integrada* (pp. 85-114), Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Formosinho, J. & Machado, J. (2000). Autonomia, projecto e liderança. In Costa, J.A., Mendes, A.N. & Ventura, A. (org). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp. 185-200). Aveiro. Universidade de Aveiro.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por Que É Que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora. Coleção Currículo, Políticas e Práticas.

Hargreaves, A. (2001). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.

Glickman, C.D., Gordon, S. & Ross- Gordon, J. (2004). *SuperVision and Intructional Leradership. A Developmental Approach*. 6ª Ed. Boston. Pearson Education.

Gaspar, I.; Neves, C.; & Seabra, S. (2012). A Supervisão Pedagógica: Significados e Operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 12, 2012, pp. 29-57

Keltcherman, G.(2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In Flores, M.A. e Veiga Simão, A.M. (org). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores: contextos e perspectivas* (pp. 61-98). Mangualde. Edições Pedagogo

Lima, J.A. (2000). O Departamento Disciplinar como contexto para a colegialidade docente nas escolas secundárias. In Costa, J.A., Mendes, A.N. & Ventura, A. (org). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp.65-93). Aveiro. Universidade de Aveiro.

Lima, J.A. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas – Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora. Coleção Currículo, Políticas e Práticas.

Lima, J. A & Fialho, A. (2015). *Colaboração Entre Professores e Percepções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 49-2, 27-53.

Marchão, A. J. (2011). *Desenvolvimento Profissional dos Educadores e dos Professores – É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho?* *Revista Proforma* n.º 03, 1-6. Disponível em

http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_06_03.pdf , acedido em setembro de 2018

Matos, A.I.(1997). Liderança, Clima de Escola e Inovação: Inter-Relações Etológicas. *Atas do IV Congresso Português de Sociologia*. Disponível em https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR462dd6bf61a9b_1.pdf , acedido em dezembro de 2017

Moolenaar, N. (2012). *A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology, and applications*. American Journal of Education, 119(1), 7-39. Disponível em <https://research.utwente.nl/en/publications/>, acedido em fevereiro de 2018

Moreira, M. (2010). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas de supervisão pedagógica. In *Pedagogia para a Autonomia – Reconstruir a esperança na educação*. Atas do 4.º encontro do GT-PA, Braga. <https://core.ac.uk/download/pdf/55611110.pdf> , acedido em dezembro de 2018

Nóvoa, A. (2011). *O regresso dos professores*. Lisboa: Educa.

Nunes, A. (2002). O Projecto Educativo de Escola no Projeto de uma Escola Aprendente. In Costa, J.A., Mendes, A.N. & Ventura, A. (org). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp.239-247). Aveiro. Universidade de Aveiro.

Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II-da Organização à Pessoa*. Porto. Porto Editora.

Pereira, Irina Bettencourt (2009). *Avaliação do desempenho docente e conflitos profissionais: ensaio de um enquadramento e exploração de evidências sobre o caso português*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.

Pereira, A., Oliveira, I. & Tinoca, L. (2010). A Cultura de Avaliação: que dimensões? In Costa, F. A. et al. (Org.), *TICEduca 2010: Atas do Encontro Internacional TICeducação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Perrenoud, Ph. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Reis, P. (2011). Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. *Cadernos do CCAP-2*. Disponível em <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>, acedido em março de 2018.

Roldão, M.C. (2000). A Escola Como Instância de Decisão Curricular. in Alarcão, I. (org.) (2000). *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp 67-78). Porto: Porto Editora. Coleção CIDInE.

Roldão, M. C. (2006). Trabalho colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas?. Revista NOESIS, 66, 22-23. Disponível em http://sitio.dgidec.min-edu.pt/revista_noesis/Documents/Revista%20Noesis/Noesis%2066/opini%C3%A3o.66.pdf, acedido em outubro de 2018

Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. Revista NOESIS, 71, 24-29. Disponível em http://sitio.dgidec.min-edu.pt/revista_noesis/Documents/Revista%20Noesis/%2071/Noesis71.pdf, acedido em outubro de 2018

Roldão, M. C. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro

Sá-Chaves, I. S. C. (2000). *Portfólios reflexivos. Estratégia de formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro/ CIDTFE

Sá-Chaves, I. S. C. & Amaral, M.J. (2000). A passagem do eu solitário ao eu solidário. in Alarcão, I. (org.) (2000). *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.25-42) . Porto: Porto Editora. Coleção CIDInE.

Sá-Chaves, I. S. C. (2011). *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Coleção Estudos Temáticos. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sanches, M. F. (2000). Da natureza e possibilidade de liderança colegial das escolas. In Costa, J. A., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Orgs), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 45-64). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santiago, R.A. (2000). A Escola Também É Um Sistema De Aprendizagem Organizacional. in Alarcão, I. (org.) (2000). *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.25-42) . Porto: Porto Editora. Coleção CIDInE.

Santiago, P.; Roseveare, D. e al. (2009). *Teacher Evaluation in Portugal*, OECD Review. Disponível em <https://www.oecd.org/portugal/43327186.pdf> , acedido em setembro de 2018

Santos, P.C.S.S. (2015). *Supervisão, Liderança e Trabalho Colaborativo nos Relatórios de Avaliação Externa das Escolas*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/22480>, acedido em junho 2018

Santos, R. (2012). *Supervisão Pedagógica – visão crítica de um percurso*. Lousã: Primebooks.

Senge, P. (2005). *Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação*. Porto Alegre: Artmed.

Simões, G. (2000). *A Avaliação do Desempenho Docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.

Stake, R. (2016, 1ª edição 1995). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tinoca, L., Rodrigues, F., & Machado, E. (2015). Da Supervisão Colaborativa às Comunidades de Prática: um percurso de Aprendizagem Transformativa. In M. A. Flores, M. A. Moreira & L. R. Oliveira (Eds.), *Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores*. Ramada: Pedagogo.

Tinoca, L. (2017). Investigação e Formação Contínua. In Conselho Nacional de Educação (Ed.) *Lei De Bases Do Sistema Educativo: Balanço e Prospetiva*, Volume II (pp. 741-756). Conselho Nacional de Educação, Lisboa.

Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação – Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um “TEAR”: Estratégias emergentes de “andaimação” definidas por supervisoras e supervisionadas. *Revista de Educação*, v.15, n.º 2, 2007, 5-26.

Vieira, F. (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto. ASA.

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Revista Educação & Sociedade*, v.29, n.º 105, 197-217.

Vieira, F., Paiva, M., Barbosa, I., Moreira, M. A. & Fernandes, I.S. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão*. 2ª ed. (2009). Coleção Políticas Educativas e Curriculares. Mangualde: Edições Pedagogo.

Vieira, F. & Moreira, M.A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora. *Cadernos do CCAP-1*. Disponível em <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>, acedido em abril de 2018

Vygotsky, L.S. (1989). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. São Paulo: Bookman.

Referências Legislativas

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República n.º 237 – I Série. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo - Estabelece o quadro geral do sistema educativo.

Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro. Diário da República n.º 29 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Decreto da Autonomia – Estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Secundário.

Decreto-Lei 172/91 de 10 de Maio. Diário da República n.º 107 – I Série. Ministério. Lisboa. Designado de Novo Modelo de Direcção, Gestão e Administração – Introduz

alterações na direcção das escolas, define o novo modelo de organização, os órgãos, as suas competências e responsáveis com poderes de decisão.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio. *Diário da República n.º 102 – I Série-A*. Ministério da Educação. Lisboa. Revoga o Decreto-Lei n.º 172/91 de 10 de Maio - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão escolar. Procede a alterações nos órgãos de gestão pedagógica intermédia.

Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho. *Diário da República n.º 168 – I Série-B*. Ministério da Educação - Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas e de outras atividades de coordenação estabelecidas no regulamento interno da escola/agrupamento de escolas.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. *Diário da República n.º 201 – I Série-A*. Ministério da Educação. Lisboa. - Aprova o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro. *Diário da República n.º 14 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. - Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, a carreira docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei 200/2007 de 22 de Maio. *Diário da República n.º 98 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. - Estabelece o regime do primeiro concurso de acesso a professor titular. Procede à estruturação dos grupos de recrutamento em departamentos (cria quatro departamentos).

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. *Diário da República n.º 79/2008, I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República*, n.º 37/2012, I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Procede à alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República*, n.º 37/2012, I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Disponível em <https://data.dre.pt/eli/decregul/26/2012/02/21/p/dre/pt/html>, acedido em setembro de 2018. Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República* n.º 126/2012, I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. - Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril

• Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República* n.º 129/2018, I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Disponível em <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>, acedido em março 2018. Estabelece o currículo dos Ensino Básico e Secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Outros documentos consultados

Projeto Educativo do Agrupamento disponível em <http://www.ae-salvaterra.pt/aesm/index.php/projeto-educativo-do-agrupamento> acedido em janeiro de 2018

Regulamento Interno Do Agrupamento, disponível em <http://www.ae-salvaterra.pt/aesm/index.php/regulamento-interno-do-agrupamento>, acedido em janeiro de 2018

Relatório de Avaliação Externa, disponível em <http://www.ae-salvaterra.pt/aesm/index.php/relatorio-da-avaliacao-externa-2015>, acedido em janeiro de 2018

ANEXOS

Anexo 1: Protocolo de entrevista

Neste protocolo encontram-se definidas as condições de participação dos entrevistados no presente de estudo, tendo em vista a elaboração da dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Educação, na especialidade de Supervisão e Orientação da Prática Profissional, com o título de “**A Influência do Clima de Grupo nas Dinâmicas Colaborativas e Supervisivas de um Grupo Disciplinar – Estudo de Caso**”, sob orientação do Profº Doutor Luís Tinoca, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Os objetivos do estudo são:

- Caracterizar o tipo de cultura docente vigente no grupo disciplinar;
- Identificar que características do grupo potenciaram/potenciam a adoção de práticas colaborativas ;
- Compreender a articulação entre a cultura organizacional / clima de grupo e o processo supervisivo;
- Estabelecer relações entre o contexto organizacional do grupo, as dinâmicas de trabalho docente e o desenvolvimento profissional dos docentes que o integram.

Pelo presente protocolo estabelecem-se os seguintes direitos aos entrevistados participantes neste estudo:

- a. Participação voluntária nas entrevistas, tendo os participantes a liberdade de se recusarem a responder, na totalidade ou em parte da entrevista, sem necessidade de apresentarem justificação.
- b. O horário e o local em que decorrem as entrevistas serão acordados entre a entrevistadora e cada um dos entrevistados.

- c. As entrevistas serão semi-estruturadas, estão as questões apresentadas num guião previamente elaborado (o qual será dado previamente a conhecer aos participantes). No entanto, a ordem das questões poderá vir a ser alterada no decurso da entrevista, em função das respostas.
- d. Por questões de exatidão e de economia de tempo, as entrevistas serão gravadas em suporte áudio que, posteriormente, será arquivado pela investigadora.
- e. Aos entrevistados é garantida a possibilidade de alterarem respostas depois de lida a transcrição da entrevista.
- f. É garantido o anonimato dos excertos das entrevistas a serem incluídos no trabalho final.
- g. Os entrevistados poderão aceder ao trabalho final, caso manifestem esse desejo.

Declaro que concordo com as condições supracitadas:

A mestranda:

A (O) entrevistada(o):

Data: ____/____/____

Anexo 2: Guião das entrevistas

Objetivos		Perguntas
Caracterização profissional do entrevistado		1- Qual a sua formação académica (de base e pós-graduada)?
		2- Quantos anos de docência tem (incluindo o atual) e há quantos está nesta escola (incluindo o atual)
		3- Já desempenhou outras funções/cargos? Quais?
Questões de Investigação	“Quais as perceções dos professores sobre as dinâmicas de trabalho do grupo?”	4- Como prefere desenvolver o seu trabalho docente, sozinho(o) ou em colaboração com colegas?
		5- O modo como trabalhava sofreu alterações depois de integrar o Grupo? Porquê?
		6- O seu posicionamento relativamente ao trabalho colaborativo alterou-se depois de integrar o grupo?
		7- De um modo geral, como surgem ou se formam as equipas para trabalhar colaborativamente?
		8- Em que modalidades decorre a observação de aulas entre os docentes do grupo?
		9- Em que se foca quando observa aulas de outros colegas?
		10- Quais os principais fatores que, na sua opinião, mais condicionam as práticas colaborativas e de supervisão no Grupo?
	“Quais os padrões de relacionamento que se estabelecem entre os professores?”	11- Como se sente quando as suas aulas são observadas pelos colegas?
		12- Sente-se apoiado(a) pelos colegas do Grupo? Se sim, como se manifesta esse apoio?
		13- Como caracterizaria as relações pessoais e profissionais entre os docentes do grupo? Indique razões para a sua escolha
	“Qual a relevância dos diferentes atores na construção de um contexto propício a uma supervisão colaborativa?”	14- É habitual assistir a divergências de opinião ou de pontos de vista entre os colegas do Grupo?
		15- De que forma decorre o processo de tomada de decisões no Grupo, é negociado ou imposto? Sente que as suas opiniões são tidas em conta nesse processo?
		16- Em que consiste, na sua perspetiva, o conceito de supervisão colaborativa?
		17- Neste contexto, como caracteriza a atuação:
		1.do coordenador de Grupo?
		2.da coordenadora do Departamento?
		18- Considera que o desempenho dos coordenadores do seu Grupo e do seu Departamento têm tido repercussão na comunidade educativa? Em caso afirmativo, de que modo?
	“De que modo o clima de grupo é relevante para o	19- Costuma refletir sobre a sua prática pedagógica?
		20- Sente-se à vontade para partilhar as reflexões críticas sobre a sua prática pedagógica com os outros docentes do Grupo? E os outros colegas do Grupo procedem do mesmo modo consigo?

	desenvolvimento profissional dos docentes que o integram?”	21- O que entende por clima de grupo?
		22- Considera que o clima deste Grupo Ihe tem dado oportunidade para melhorar a sua prática pedagógica? Em caso afirmativo, indique uma situação em que considere que tal aconteceu.

Anexo 3: Grelha de análise da entrevista ao coordenador do GD (D1)

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CÓDIGO DE RECORTE	UNIDADE DE REGISTO
Caracterização Profissional do Entrevistado			<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Licenciatura em Química, ramo científico, formação especializada em Química Orgânica e profissionalização em serviço” ▪ “22 anos [de serviço], praticamente sempre aqui [no GD]” ▪ “coordenador de Grupo, presidente do Conselho Geral e diretor de turma.”
Quais As Percepções Dos Professores Sobre As Dinâmicas De Trabalho No GD	Implementação	A1	<p>“ (...) eu não sou um <i>team player</i>. É uma questão de temperamento, sou filho único, habituei-me a fazer tudo sozinho...”</p> <p>“ (...) trabalho ao meu ritmo, e funciono melhor sob stress (...) para quem tem que trabalhar comigo é o caos!”</p> <p>“ [o meu posicionamento em relação ao trabalho colaborativo] sofreu [alteração] porque vocês me obrigam. (...) se vocês não me estiverem sempre a chamar para vir trabalhar com vocês, eu entro em piloto automático...”</p> <p>“ (...) há coisas para fazer e a malta decide juntar-se. Marcam a hora e eu apareço, mas a iniciativa raramente é minha”</p> <p>“ (...) eu acho que tem que se trabalhar em colaboração, não faz sentido na mesma escola, cada um fazer como entende”</p> <p>“Mas fui eu, que no Conselho Geral, propus que se marcasse uma hora, no horário dos docentes, para o trabalho colaborativo.”</p>
	Características (tipo de atividades; situações...)	A2	<p>“ (...) preparar as atividades em conjunto, fazer testes com a mesma matriz, tirar dúvidas uns aos outros, ouvir a opinião dos colegas, é muito importante...”</p> <p>“ (...) se há um aparelho que não funciona vêm todos em pânico ter comigo”</p>
	Condicionantes das práticas	A3	<p>“Eu tenho a perfeita noção de que se trabalhasse sozinho era mais produtivo, no sentido em que faria tudo mais rapidamente. Fazer um teste a dois ou a três demora muito mais tempo, mais do dobro(...)”</p>

			<p>“Portanto, é a gestão do tempo e a compatibilidade dos horários, o que condiciona mais o trabalho colaborativo.”</p>
Importância do Contexto	Relações interpessoais e profissionais	B1	<p>“Temos muito bom ambiente de trabalho, e é isso, confiamos uns nos outros.”</p> <p>“A maioria de nós já se conhece há muitos anos”</p> <p>“(…) quando há críticas a fazer, não levamos a mal, porque é com um objetivo construtivo.”</p> <p>“ Se temos dúvidas, estamos à vontade para perguntar uns aos outros;”</p> <p>“ se precisamos de faltar, geralmente há sempre alguém que se oferece para permutar aulas”</p> <p>“ [As relações são de] confiança e amizade.”</p> <p>“(…) o pessoal [docente] que vem de novo, deixa-se ir um bocado “nesta onda” .</p>
	Observação de aulas	B2	<p>“(…) é uma coisa muito boa que nós fazemos, ir às aulas uns dos outros para ver como é que se está a fazer uma determinada atividade, o que é que pode correr menos bem e até acabamos por dar apoio ao colega, se ele precisar. Sem <i>stress</i>.”</p> <p>“ Não há formalidades, ficamos lá o tempo que for preciso.”</p> <p>“ Geralmente, combinamos entre nós a que aula é que vamos, conciliamos os horários e aparecemos.”</p> <p>“(…), há a observação de duas aulas por ano, que eu faço enquanto coordenador de Grupo, no âmbito da Supervisão”</p> <p>“(…)é muito importante [observação de aulas]”</p> <p>“ [quando observam as minhas aulas] sinto-me completamente à vontade”</p> <p>“ (….)quando os colegas vão a uma aula minha, já foi combinado entre nós o que se ia observar e para quê. Há um propósito das pessoas envolvidas, não há qualquer imposição.”</p> <p>“(…) como nós temos muita confiança uns com os outros, não há constrangimentos.”</p> <p>“(…) sabes quando é que eu fico mais constrangido? É</p>

			<p>quando tenho que fazer aquela observação formal, enquanto coordenador do Grupo, no âmbito da Supervisão, se não estou a lecionar o mesmo nível que o colega. Porque, nesse caso, a observação já não surge naturalmente do trabalho que estamos a desenvolver em conjunto”</p> <p>“Tenho aprendido muito a observar os outros colegas. E então os [professores] mais novos(...), as coisas que eles sabem fazer!”</p> <p>“E é isso, quando vou observar um colega, vou procurar aprender.”</p> <p>“ Às vezes, acabo por ver que também faço algumas coisas bem e, no final da aula, digo ao colega como é que eu costumo fazer, porque me parece resultar melhor numa dada situação”</p>
Liderança	Representação concetual da Supervisão Colaborativa	C1	<p>“Supervisão tem uma conotação negativa, de inspeção, parece.”</p> <p>“ As coisas deviam passar-se numa dinâmica mais “horizontal” e a colaboração introduz esse sentido: ninguém é superior a ninguém, nós conhecemos o que os outros fazem porque trabalhamos em conjunto, não porque andamos a inspecionar.”</p> <p>“E é assim que deve ser, assim apoiamo-nos uns aos outros, nunca ninguém fica entregue a si próprio.”</p>
	Processos de tomada de decisões	C2	<p>“(…) somos todos cabeças pensantes, com opiniões firmes e nem sempre estamos de acordo. Mas discutimos e procuramos chegar a consensos.”</p> <p>“ (...)não é por agora ser coordenador, sempre me ouviram e levaram em consideração as minhas opiniões. O que também me parece normal, o contrário é que seria esquisito.”</p>

	Caracterização da Liderança	C3	<p>“não se anda aqui a controlar ninguém mas o trabalho tem que ser feito, porque estão em causa resultados dos alunos.”</p> <p>“[enquanto coordenador de Grupo) confio muito nas dinâmicas de trabalho que o Grupo já tem, nunca ninguém fica desapoiado.”</p> <p>“(….)se houver necessidade da minha intervenção, um de vocês faz-me sempre chegar, de um modo ou de outro essa informação.”</p> <p>“ (...) a coordenadora de Departamento, (...) está sempre muito atenta, apercebe-se melhor do que eu se alguém está a ficar de parte e incentiva-nos muito a colaborar uns com os outros.”</p> <p>“(…) o desempenho dos colegas do Grupo e do Departamento é visto [no Agrupamento] globalmente como positivo. Isso deve dizer alguma coisa sobre a prestação dos coordenadores (...)”</p>
Clima de Grupo	Representação concetual de Clima de Grupo	E1	<p>“...é um <i>microcosmos</i>, um universo em miniatura, condicionado por imensas variáveis, que têm a ver com os indivíduos, enquanto pessoas e enquanto profissionais, com as relações que estabelecem uns com os outros e com o que os rodeia.”</p>
	Reflexão sobre a prática	E2	<p>“(…) assim que termino uma aula faço logo um balanço. Registo rapidamente as considerações que fiz, porque senão escrever logo, esqueço-me”</p> <p>“ (...) se acho que pode ajudar os outros, claro que partilho [a reflexão].”</p> <p>“(…) os colegas também referem o que fizeram em determinado conteúdo, que acham que correu bem ou menos bem, e que se deve evitar.”</p> <p>“ Partilhar os erros que se cometem, e refletir em conjunto sobre eles, é muito positivo”</p>
	Desenvolvimento profissional	E3	<p>“ (...) cresci muito, a nível profissional, neste Grupo.”</p> <p>“(…) quando olho para trás, e comparo o professor que eu era quando comecei, coitado, e o professor que sou hoje, não tenho qualquer dúvida que a contribuição do “núcleo duro” do Grupo foi fundamental para o meu desenvolvimento”</p>

Anexo 4: Grelha de análise da entrevista à docente com mais antiguidade no GD (D2)

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CÓDIGO DE RECORTE	UNIDADE DE REGISTO
Caracterização Profissional Da Entrevistada			<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Licenciatura em Química Tecnológica, Mestrado em Química Orgânica e profissionalização em serviço” ▪ “23 anos [de serviço], praticamente sempre aqui [no GD]” ▪ “coordenadora de Grupo várias vezes, coordenadora de Departamento durante um mandato e Diretora de Turma, também várias vezes. (...) orientei o estágio do nosso atual coordenador de grupo.”
Quais As Perceções Dos Professores Sobre As Dinâmicas De Trabalho No GD	Implementação	A1	<p>“ [Prefiro trabalhar em] Colaboração. Com os colegas de grupo quer lecionem o mesmo nível ou disciplina, quer lecionem outros.</p> <p>“(…)só estive uns meses noutra grupo, antes de ficar aqui efetiva. E trabalhava sozinha porque praticamente não havia convívio entre os professores do grupo. Chegávamos à escola, dávamos as nossas aulas e íamos embora.”</p> <p>“(…)quando aqui cheguei era a única professora efetiva do grupo, colocada em 1ª fase. Só depois, na 2ª fase, é que começaram a chegar os contratados. E como eu sempre gostei de pedir opiniões e de fazer as coisas em grupo, eles tiveram que “alinhar”, eu é que era da casa...”</p> <p>“(…)ficámos as duas com o 11º ano, e começámos logo a fazer coisas juntas”</p> <p>“ (...)quando há tarefas para desenvolver em conjunto, vemos quando é que nos dá jeito e reunimo-nos”</p>
	Características (tipo de atividades; situações...)	A2	<p>“Partilhamos materiais ou elaboramo-los em conjunto, fazemos também juntos e aplicamos os mesmos instrumentos de avaliação, construímos os respetivos critérios de classificação, planificamos as aulas e as atividades.”</p> <p>“(…) partilhamos estratégias, (...) e no final do período, discutimos a avaliação dos alunos.”</p>
	Condicionantes das práticas	A3	<p>“Incompatibilidade de horários, mas tentamos ultrapassá-la sempre que necessário.”</p>

Importância do Contexto	Relações interpessoais e profissionais	B1	<p>“Sinto-me apoiada pelos colegas do grupo, resolvemos em conjunto os problemas que vão surgindo”</p> <p>“Discutimos muito. E críticas também. Às vezes não é lá muito agradável, mas temos que ser frontais. São sempre com o objetivo de melhorar.”</p> <p>“Com quem veio de novo é com mais tato, com mais cuidado, para não melindrar as pessoas.”</p> <p>“ (...) nunca levamos isso lá para fora. É tudo resolvido entre nós.”</p> <p>“ Mas também nos elogiamos muito uns aos outros, dentro e fora do Grupo”</p> <p>“ [as relações pessoais são de] Amizade, entreajuda e confiança”.</p> <p>“A constituição do Grupo é relativamente estável, a maioria de nós já se conhece há mais de 10, se calhar 15 anos.”</p> <p>“ Sabemos que podemos contar uns com os outros, estamos sempre disponíveis para ajudar os colegas, mesmo em questões que não têm diretamente a ver com o trabalho.”</p>
	Observação de aulas	B2	<p>“(…)acho que decorre naturalmente das práticas colaborativas do grupo: como planeamos as aulas em conjunto, se temos disponibilidade no horário, às vezes vamos ver como é que corre com os outros colegas.”</p> <p>“ Quando são trabalhos experimentais que já não fazemos há muito tempo, pedimos para ir ver como é que os outros vão fazer, tudo muito informalmente.”</p> <p>“(…) quando começaram a implementar a observação de aulas em todo o Agrupamento, o que nos outros grupos foi dramático, para nós foi pacífico.”</p> <p>“Sinto-me à vontade porque se alguma coisa correr menos bem, ninguém me vai criticar, pelo contrário, acho que aprendemos com os erros uns dos outros.”</p> <p>“É muito importante.”</p> <p>“ Depende do que lá vou fazer. Ou vou ver como é que os alunos aderem às estratégias que delineamos em conjunto, vejo se são eficazes ou se podem ser melhoradas, ou observo como é que o colega aborda uma determinada temática porque pode ser que</p>

			<p>contribua para a melhoria das minhas práticas.”</p> <p>“Às vezes, quando queremos fazer um trabalho prático com turmas muito grandes ou com os miúdos mais novos, se algum colega estiver disponível, pedimos para vir ajudar.”</p> <p>“Alguns colegas mais novos que por cá vão passando, como vêem os <i>velhos</i> a fazer isto, ao fim de algum tempo também já se sentem à vontade para nos acompanharem. Mas nem todos, são hábitos que demoram a ganhar”</p> <p>“(…)nunca peço para ir assistir a aulas dos colegas que estão de novo no grupo, apesar de já ter aprendido muito com colegas mais novos.”</p> <p>“(…), mas nós temos outra modalidade de observação de aulas que é, “anda a ver como é que eu faço e diz-me o que é que achas”. Isso já dá para fazer com os colegas novos.”</p>
Liderança	Representação concetual da Supervisão Colaborativa	C1	<p>“Acho que fazer supervisão não deve ser uma coisa de “cima para baixo”, porque todos podemos aprender uns com os outros, se conhecermos o trabalho dos nossos colegas. Por outro lado, as pessoas têm que ter à vontade para por dúvidas, pedir ajuda e isto só é possível se todos colaborarmos.”</p>
	Processos de tomada de decisões	C2	<p>“É sempre negociado, tudo muito debatido e sim, as minhas opiniões são consideradas.”</p> <p>“Aqui ninguém tenta impor nada a ninguém.”</p> <p>“(…) quando as decisões são tomadas em grupo, toda a gente as tem que acatar, concorde ou não.”</p> <p>“Eu sou a mais velha e também faço muita coisa com que não concordo, porque foi decidido pela maioria.”</p>

	Caracterização da Liderança	C3	<p>“[o coordenador de Grupo) é um líder muito democrático. Aliás, anda sempre a perguntar o que é que achamos que se deve fazer, mas quando tem que ser assertivo também é.”</p> <p>“Ele tem contribuído para que exista entre nós um clima de confiança, (...), sentimo-nos sempre apoiados.”</p> <p>“(…)é muito desorganizado, para cumprir prazos temos que andar atrás dele.”</p> <p>“ Mas está sempre pronto a ajudar, é muito criativo, e é uma pessoa justa que trata todos de uma forma equitativa.”</p> <p>“É das pessoas mais inteligentes que eu conheço e não é arrogante, quando vamos ter com ele com qualquer problema se não souber resolver (o que é raro), diz logo. Mas fica a pensar sobre o assunto, sugere-nos alternativas, acabamos por achar uma solução em conjunto.”</p> <p>“ É muito agradável trabalhar com ele, sempre foi.”</p> <p>“[a coordenadora de Departamento] Faz um bom trabalho de supervisão, (...), estimula a participação de todos os docentes e trabalha lado a lado conosco, dá o exemplo.”</p> <p>“(…) representa bem o departamento e defende os nossos interesses: elogia-nos publicamente e aqui no Agrupamento somos olhados como uma referência.”</p> <p>“E eu tenho muito orgulho nisso, sem falsas modéstias, sei que fazemos um trabalho de qualidade e isso também se deve muito aos coordenadores.”</p> <p>“Têm contribuído para que se reconheça e valorize o nosso empenho na melhoria dos resultados dos alunos”</p>
Clima de Grupo	Representação concetual de Clima de Grupo	E1	<p>“... tem a ver com o tipo de relações interpessoais que se estabelecem entre os colegas do Grupo e com o envolvimento das pessoas na prossecução de objetivos comuns”</p>
	Reflexão sobre a prática	E2	<p>“Claro que sim, é assim que saio de uma aula. Nós sabemos se correu bem ou não, não é?”</p> <p>“ E tu sabes, porque às vezes chego aqui ao gabinete e</p>

			<p> digo-te.”</p> <p>“(…) os efetivos, acho que todos procedemos assim (partilha da reflexão sobre a própria prática), uns mais do que outros”</p> <p>“ Se consigo identificar qual foi o problema, vou logo escrever nos meus apontamentos para, na próxima vez, ter isso em conta”</p>
	Desenvolvimento o profissional	E3	<p>“ (...) quando refletimos criticamente, em grupo, sobre as nossas práticas pedagógicas, isso contribui para melhorar o desempenho de todos”.</p>

Anexo 5: Grelha de análise da entrevista à docente com menos antiguidade no GD (D3)

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CÓDIGO DE RECORTE	UNIDADE DE REGISTO
Caracterização Profissional Da Entrevistada			<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Licenciei-me em Engenharia Química, profissionalização em serviço. Formação especializada em Supervisão Pedagógica ▪ “ 20 anos de serviço e entrei este ano aqui para o grupo, portanto, aqui estou há 6 meses” ▪ “coordenadora de grupo, coordenadora de diretores de turma, diretora de turma, coordenadora de projetos e diretora de instalações.”
Quais As Perceções Dos Professores Sobre As Dinâmicas De Trabalho No GD	Implementação	A1	<p>“ [Quando integrei o GD, o modo como trabalhava] sofreu alterações porque eu trabalhava sempre sozinha. Não sentia abertura da parte dos outros colegas. Agora aqui, assim que cheguei, começaram logo a dar-me coisas, a perguntar se eu tinha isto e aquilo... senti logo que fazia parte, sabes?”</p> <p>“ Comecei logo a trazer os meus materiais, mostrava-os e os colegas gostavam, mostravam-me os vossos, aceitavam as minhas sugestões, passou a ser tudo feito em conjunto, é muito bom.”</p> <p>“o meu posicionamento [relativamente ao trabalho colaborativo] é o mesmo, só não tinha com quem trabalhar”</p>
	Características (tipo de atividades; situações...)	A2	“Os professores que lecionam os mesmos níveis estão sempre a trocar ideias e materiais uns com os outros. Fazemos os testes em conjunto e definimos os critérios de classificação, preparamos as experiências.”
	Condicionantes das práticas	A3	“Incompatibilidade de horários.”
Importância do Contexto	Relações interpessoais e profissionais	B1	<p>“sinto-me muito apoiada. Sinto que posso contar com os colegas”</p> <p>(...) quando preciso de faltar, dão-me as aulas sem estarem à espera que eu possa retribuir. Claro que retribuo, faço permuta, mas ninguém me exige nada,</p>

			sou eu que quero. E não foi preciso pedir, não sabia que era uma prática habitual, quando comentei que precisava de faltar houve logo duas pessoas que foram ver se tinham disponibilidade para dar a aula por mim” “Amizade ... e confiança”
	Observação de aulas	B2	<p>“(...)decorre muito bem! Como planificamos as atividades em conjunto, estamos muito à vontade.”</p> <p>“(...) por exemplo, nas aulas laboratoriais, quando é possível vamos assistir à aula do primeiro que faz a atividade. Vemos se corre como tínhamos planificado ou se os resultados são os esperados, se é preciso alterar alguma coisa no procedimento ou no material. Não vamos a pensar ficar a aula toda, vamos observar só este ou aquele aspeto, mas às vezes acabamos por ficar e ajudar o colega, se for preciso.”</p> <p>“ E depois há aquelas duas aulas que é obrigatório observar por causa da Supervisão. Isso é pior, a primeira vez senti-me um bocado intimidada. Mas também agora já estou mais à vontade, já conheço as pessoas e sei que não há problema”</p> <p>“Quando são os colegas que partilham níveis comigo é tudo muito à-vontade, estamos sempre a entrar e a sair das aulas uns dos outros.”</p> <p>“ Os alunos também não estranham, vê-se que já estão habituados.”</p> <p>“ (...) aquelas coisas mais formais, no âmbito da supervisão, deixaram-me mais ansiosa. Mas fui tão elogiada na primeira vez, que agora já vou estar mais descontraída.”</p> <p>“é importante para melhorar as práticas. Observo como [o colega] expõe os conteúdos, como controla a indisciplina.”</p>
Liderança	Representação concetual da Supervisão Colaborativa	C1	“(...) é saber o que os outros colegas andam a fazer porque trabalhamos todos em colaboração e observamo-nos uns aos outros.”
	Processos de tomada de decisões	C2	<p>“discute-se muito por aqui, mas tem que ser. Nem sempre temos as mesmas opiniões e cada um tem direito à sua. Tentamos é chegar a um consenso.”</p> <p>“dou sempre as minhas opiniões, às vezes são aceites,</p>

			outras vezes não, mas é normal.”
	Caracterização da Liderança	C3	<p>“[o coordenador de Grupo] já assisti a colegas procurarem-no para pedir ajuda e ele está sempre disponível. Foi assistir a uma aula minha, no âmbito da supervisão, (...) no fim, ele deu-me os parabéns porque diz que se fartou de aprender coisas comigo.”</p> <p>“Nas reuniões do Grupo Disciplinar ele cria sempre um ambiente descontraído, sentimo-nos à vontade para levantar questões e dar opiniões”</p> <p>“A coordenadora de Departamento (...) também está sempre disponível.”</p> <p>“ Pergunta-me muitas vezes como é que se faziam certos procedimentos nas outras escolas onde estive, como era a supervisão...”</p> <p>“Tenho partilhado com [a coordenadora de Departamento] alguns documentos da minha antiga escola, ela mostra-me os que são aqui do Agrupamento e pergunta-me o que é que eu acho, está sempre aberta a novas sugestões.”</p> <p>“[os coordenadores] estão sempre a incentivar-nos a melhorar, quando refletimos sobre os resultados dos alunos vê-se que se preocupam mesmo e, quando os miúdos têm bons resultados, ficam todos orgulhosos (...)e contagiam-nos com isso”</p> <p>“são muito dinâmicos, envolvem-se muito em projetos dentro e fora da escola e isso também nos incentiva. (...) tenho-me fartado aqui de trabalhar mas não me custa, faço com gosto”</p> <p>“aqui na escola têm muita consideração pelo nosso Grupo e pelo nosso Departamento”</p>
Clima de Grupo	Representação concetual de Clima de Grupo	E1	“Tem a ver com as relações entre as pessoas do grupo, (...) E também com o ambiente de trabalho, é basicamente, o contexto em que trabalhamos”
	Reflexão sobre a prática	E2	<p>“Começo logo que a aula acaba.”</p> <p>“ Às vezes há aulas que não correm nada bem, ou porque não estamos no nosso melhor, ou porque a turma não ajuda... Mas felizmente, também há algumas que nos “enchem o peito”, às vezes saio de uma aula tão contente que me lembro porque é que</p>

			<p>quis ser professora”</p> <p>“[Partilho a reflexão sobre a prática porque] às vezes preciso mesmo de desabafar.”</p> <p>“Sim, os colegas que trabalham mais comigo, já estamos mais à vontade, também partilham”</p>
	Desenvolvimento profissional	E3	<p>“Quando tenho uma dúvida sei que posso recorrer a alguém do Grupo.”</p> <p>“ Aprendo com este Grupo, é o que eu sinto” .</p>

Anexo 6: Grelha de análise da entrevista à docente que integrou o GD depois da fusão das escolas (D4)

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	CÓDIGO DE RECORTE	UNIDADE DE REGISTO
Caracterização do Profissional Da Entrevistada			<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Licenciatura em ensino da Física e da Química, (pré –Bolonha), e formação especializada em Química Analítica” ▪ “Tenho 18 anos de serviço e aqui, no Grupo é um bocado complicado, porque este Grupo é uma fusão de dois, o da antiga EB2,3 e o da Escola Secundária. Com esta constituição, estou desde o início, há 11 anos” ▪ “Diretora de Turma e Coordenadora dos Directores de Turma.”
Quais As Perceções Dos Professores Sobre As Dinâmicas De Trabalho No GD	Implementação	A1	<p>“trabalho bem das duas maneiras. Gosto de trabalhar em grupo, mas há coisas em que prefiro trabalhar sozinha, nem que depois mostre ao Grupo e faça alterações, estou sempre aberta a sugestões”</p> <p>“Nas outras escolas era contratada e não me sentia parte integrante do grupo, por isso trabalhava sozinha.”</p> <p>“o meu posicionamento [relativamente ao trabalho colaborativo] não mudou, mas também não gosto de trabalhar com qualquer pessoa. Tive sorte, porque aqui entrámos em sintonia e é fácil “acertar agulhas”.</p>
	Características (tipo de atividades; situações...)	A2	<p>“É um processo muito informal, geralmente, alguém pergunta “quando é que nos juntamos para fazer isto?” e tentamos, dentro ou fora do horário, arranjar um bocadinho.”</p> <p>“ (...) até no controlo da indisciplina: quando estamos a dar aulas aqui no nosso bloco, e se um aluno dos mais novos se estiver a portar mal, levamo-lo para a sala de outro colega que esteja a dar aula aos mais velhos, para o miúdo perceber como se deve comportar em aula. Foi uma estratégia que combinámos em Grupo e que resulta”</p>

	Condicionantes das práticas	A3	<p>“É mesmo a incompatibilidade de horários, temos que ficar na escola a trabalhar fora do nosso horário letivo.”</p> <p>“Há a hora marcada no horário para o trabalho colaborativo mas isso não rende nada, trabalhamos colaborativamente muito mais que uma hora por semana”</p>
Importância do Contexto	Relações interpessoais e profissionais	B1	<p>“Sim, sinto [apoiada pelos colegas do GD].</p> <p>“ Sei que posso contar com os colegas se precisar de colaboração ou de permutar aulas, no caso de ser preciso faltar”</p> <p>“Relações pessoais de amizade, porque é já uma convivência de muitos anos.”</p> <p>“ Se um colega fizer alguma coisa que nos desagrade, dizemos logo, e evitam-se mal-entendidos.”</p> <p>“Profissionalmente, temos uma cultura de partilha e colaboração. “</p> <p>“A nível pessoal, o nosso relacionamento vai para além da escola, também convivemos socialmente”</p>
	Observação de aulas	B2	<p>“Decorre bem, já estamos muito habituados a ter colegas na sala de aula, seja a preparar material para as próprias aulas, seja a ver como estamos a dinamizar alguma atividade que foi preparada em grupo.”</p> <p>“Entramos, vemos como está a ser feito, se for preciso “damos uma mãozinha”, tudo muito descontraído.”</p> <p>“Não tem nada a ver com as aulas assistidas do estágio pedagógico, em que me sentia julgada e avaliada.”</p> <p>“Aqui é mesmo no espírito de partilha.”</p> <p>“ Também temos uma modalidade mais institucional, no âmbito da Ação de Melhoria da Supervisão Pedagógica, em que o coordenador de Grupo ou outro colega, assiste a duas aulas por ano, mas aí já não vejo grande vantagem porque todos sabemos muito bem como é que cada um trabalha, é só mesmo para cumprir com o calendário.”</p> <p>“Sinto-me bem, estamos ali todos com o espírito de partilha, para melhorar as nossas metodologias e estratégias”</p> <p>“acho importante porque nos permite ver outras</p>

			<p>formas de trabalhar, aprendemos sempre.”</p> <p>“ Por outro lado, também gosto que os colegas me dêem feedback sobre o meu trabalho, gosto de mostrar o que faço, porque também acho que há coisas que faço bem e devo partilhar com os outros.”</p>
Liderança	Representação concetual da Supervisão Colaborativa	C1	<p>“Na supervisão colaborativa estamos todos em pé de igualdade, todos somos supervisores uns dos outros, não há um superior hierárquico que vai assistir às aulas, para nos avaliar, como no estágio. A perspetiva é outra, é de inter-ajuda, observamo-nos uns aos outros para aprendermos uns com os outros e para partilhar as nossas experiências.”</p>
	Processos de tomada de decisões	C2	<p>“Às vezes, quem está de fora até pensa que nos damos todos mal, mas não, faz parte. São discussões de trabalho, é normal.”</p> <p>“somos todos muito opiniosos e sentimo-nos à vontade para dizer o que pensamos.”</p> <p>“ Às vezes é difícil chegar a um consenso, mas um cede num ponto, outro cede noutro, e lá chegamos.”</p>
	Caracterização da Liderança	C2	<p>“[o coordenador de Grupo] raramente tem a iniciativa de se juntar a nós para trabalharmos em conjunto, a não ser nas reuniões de Grupo. Mas vamos nós ter com ele, dizemos-lhe que precisamos de nos juntar, marcamos uma hora que dê para todos, e ele aparece e pronto, faz o que lhe compete.”</p> <p>“ É muito prestável, é muito bom cientificamente, tenho aprendido muito com ele, ajuda sempre que lhe pedimos, mas muito raramente é ele a procurar colaboração.”</p> <p>“ Quanto à coordenadora de Departamento, é ao contrário: está sempre a incentivar-nos a trabalhar em conjunto, partilha materiais, apresenta sugestões, convida-nos para irmos assistir às aulas dela e pede-nos feedback no final.”</p> <p>“Levam isto muito a sério, trabalham muito e bem, “puxam” pelos outros,”</p> <p>“o Departamento e o Grupo estão bem vistos no Agrupamento e a qualidade do nosso trabalho reflete-se nos resultados dos alunos. Já há algum tempo que alunos do Secundário de fora do Concelho vêm para a nossa escola frequentar Ciências e Tecnologias, em vez</p>

			de ficarem na escola do seu Concelho”
Clima de Grupo	Representação concetual de Clima de Grupo	E1	“o que eu entendo... é que deve estar relacionado com o ambiente de trabalho que se vive no grupo, se é de partilha ou de competição, se é agradável e satisfatório ou não, se nos faz dar o nosso melhor ou se nos condiciona”
	Reflexão sobre a prática	E2	<p>“nem consigo evitar [de refletir sobre a prática], às vezes gostava de não refletir tanto, de não levar isto metido na cabeça, quando vou para casa. Devia desligar mais mas não sou capaz.”</p> <p>“Partilho [a reflexão] quando sinto necessidade de algum conselho, pergunto o que fariam no meu lugar em determinadas situações.”</p> <p>“ Às vezes é só mesmo para desabafar.”</p> <p>“ Os outros colegas fazem o mesmo comigo”</p>
	Desenvolvimento profissional	E3	“É um clima de grande confiança e de inter-ajuda e esse intercâmbio dá-nos a possibilidade de estar sempre a melhorar o nosso desempenho”

Anexo 7: Pedido de autorização para realizar a investigação no Agrupamento

*Deferido.
Autorizado no
Conselho Pedagógico de
05.05.18
C. Salgueiro*

Ana Paula Calisto, docente do grupo 510
Email: ana.calisto@ae-salvaterra.pt

Exma. Srª. Presidente da Comissão Administrativa Pedagógica

Enquanto aluna do segundo ano do Mestrado em Educação, na área de especialização em Supervisão e Orientação da Prática Profissional, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e, simultaneamente, na qualidade de docente neste Agrupamento, venho solicitar autorização a V. Exa. para aqui desenvolver o Projeto de Investigação conducente à Dissertação de Mestrado.

O Projeto de Investigação é um estudo de caso sobre as práticas de supervisão colaborativa no grupo disciplinar de Física e Química e tem como principais objectivos: identificar quais as percepções dos professores sobre as dinâmicas de trabalho do grupo; analisar as características do grupo que potenciaram/potenciam a adoção de práticas colaborativas; caracterizar a relevância dos diferentes atores na construção de um contexto propício à supervisão colaborativa e analisar de que modo o clima do grupo é relevante para o desenvolvimento profissional dos docentes que o integram.

A investigação irá decorrer durante o ano lectivo de 2017/18, no Grupo de Recrutamento 510, deste Agrupamento, pelo facto de o Grupo integrar um Departamento Curricular cujas práticas de trabalho docente evidenciam níveis de colegialidade consideráveis, como aliás foi destacado, em 2015, no relatório da Avaliação Externa do Agrupamento (pág.7), elaborado pela IGEC.

Para o desenvolvimento do Projeto de Investigação será necessário entrevistar quatro docentes do Grupo, incluindo o respectivo coordenador, bem como consultar documentos como o Projeto Educativo do Agrupamento, o Regulamento Interno, e os Relatórios da última Avaliação Externa realizada pela IGEC.

Comprometo-me a garantir a confidencialidade e o anonimato, quer dos entrevistados quer do Agrupamento, na apresentação dos resultados, e estou à disposição de V. Exa. para prestar quaisquer esclarecimentos que considerar necessários

Desde já agradeço e peço deferimento

Salvaterra de Magos, maio de 2018

Ana Paula Calisto
..... (Ana Paula Calisto)